

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
LUCIANA TRAMUJAS AZEVEDO BUENO

DESERDADOS DA ESCOLA:
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E SEUS LIMITES

CURITIBA
2011

LUCIANA TRAMUJAS AZEVEDO BUENO

DESERDADOS DA ESCOLA:
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO E SEUS LIMITES

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Direito, da Faculdade de Direito, Setor Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Peres Gediel

CURITIBA

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA TRAMUJAS AZEVEDO BUENO

Deserdados da escola: educação básica do campo e seus limites

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção de Graduação no Curso de Direito, da Faculdade de Direito, Setor de Ciências jurídicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

JOSÉ ANTÔNIO PERES GEDIEL

Orientador

VERA KARAM DE CHUEIRI

Primeiro Membro

SÉRGIO SAID STAUT JÚNIOR

Segundo Membro

A todos os educandos e educadores do campo,
que lutam por um novo conceito de ensino para
o meio rural.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Antônio Peres Gediel, pela orientação na produção dessa monografia, propiciando conversas frequentes e produtivas para muito além do tema da educação do campo.

Ao projeto SAJUP (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular), pela oportunidade de me fazer enxergar o Direito e a sociedade de outra maneira, criando a expectativa de uma transformação social construída pela luta diária com a população. E aos membros do SAJUP, pela companhia ao longo de cinco anos de faculdade, pela dedicação conjunta à extensão e pela colaboração na construção desse trabalho de conclusão de curso.

Ao doze, grupo de amigos dentro e fora da sala de aula, que permitiu minha formação acadêmica e experiências únicas de convivência e amizade.

À amiga Tchenna Maso, quem admiro por suas convicções e que contribuiu sobremaneira para a elaboração deste trabalho.

Aos meus pais e a minha irmã pelo amor e carinho constantes, além da paciência diária durante os meus cinco anos de faculdade com seus altos e baixos.

Ao Pedro Martins, namorado e companheiro, pelo amor dedicado, pelos conselhos dados e pela companhia nos momentos mais delicados.

“Os governos modernos
Da alta sociedade
Venderam as escolas todas
Pra que tanta crueldade?
Será que estamos errados
Criticar esses malvados
Que já deixam aprender?
Será que perderam o norte
Não sabem que um país forte
Se faz se o povo saber?

Da roça já nem se fala
É demais a crueldade
Ao invés de fazer escolas
Levam os jovens pra cidade
Dizem que é mais barato
Levar as crianças do mato
Isto é de sul a norte.”

(Trecho da poesia Relíquias da Educação
de Ademar Bogo)

RESUMO

A educação fundamental é, na Constituição da República do Brasil de 1988, direito subjetivo público, logo deveria ser oportunizada a todos os cidadãos, o que não concerne com a realidade. Especificamente no campo este direito fundamental é ainda mais restringido, com praticamente total ausência de políticas públicas neste setor. Para além de um direito que deve ser acessado a todos, o ensino é visto como um espaço para disseminar os ideais da sociedade capitalista, mantendo o *status quo*. No entanto, é possível utilizar o acesso ao conhecimento formal como um espaço para a emancipação dos sujeitos históricos, apesar de suas limitações. Assim, os movimentos sociais do campo destacam-se por saberem utilizar o ensino para a luta da reforma agrária e para o objetivo maior da transformação da sociedade. De outro lado, em uma breve análise histórica da legislação denota-se que sequer o acesso ao ensino fundamental foi oportunizado no meio rural, impedindo qualquer conquista no que se refere ao conteúdo dado nas salas de aula. Já nas mais recentes políticas públicas a pressão popular fica demonstrada, aumentando-se o número de pesquisas, leis e iniciativas populares que convergem na busca ao acesso à educação, mas que divergem nos seus objetivos.

Palavras-chave: Direito fundamental. Educação. Meio rural. Emancipação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO FUNDAMENTAL	12
2.1 Em torno das noções de direito fundamental	12
2.2 Limitações à eficácia dos direitos fundamentais. Análise específica do direito fundamental à educação	21
2.3 Educação do campo, direito fundamental e suas limitações	33
3 EDUCAÇÃO E SUAS PROPOSTAS QUANTO AOS SUJEITOS	42
3.1 A educação como reprodutora da ideologia dominante	43
3.2 A educação formal como emancipação	56
3.3 Educação e questão agrária	62
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS	78
4.1 Breve análise sobre os antecedentes legislativos	79
4.2 As leis infraconstitucionais pós Constituição Federal de 1998	100
5 CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	126

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso teve seu ímpeto nas atividades do projeto de extensão SAJUP (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária Popular) que acompanharam toda a vida acadêmica desta pesquisadora.

Dentre as diversas atuações do projeto houve um momento em que se buscou trabalhar na comunidade rural de Caçador, no Município de Itaperuçu, localizado no Vale do Ribeira. Nesta oportunidade os estudantes componentes do núcleo perpassaram por dificuldades inúmeras para realizar a prática de assessoria jurídica baseada no conceito de comunicação de Paulo Freire, que busca a emancipação dos sujeitos históricos através do trabalho educacional conjunto, sempre visando à conscientização.

Entre as distintas problemáticas para essa ação, desde a dificuldade de ir até a comunidade e os problemas internos que permeavam Caçador, sobressaiu-se o elevado analfabetismo entre os adultos dessa área rural.

Foram tantas as dificuldades que hoje o SAJUP não atua mais nessa localidade, apesar das muitas tentativas, praticamente todas infrutíferas. Disto surgiu a indagação da possibilidade de, como estudante de direito, fazer assessoria jurídica com uma população que não teve acesso ao conhecimento formal. Ressalva-se que esse questionamento foi específico para o mundo jurídico, onde as limitações dos livros doutrinários, das leis e de nossa própria capacidade, inibem a prática extensionista.

Com o propósito de buscar essas respostas elaborou-se essa monografia, tentando para isso conhecer mais profundamente o meio rural, a temática dos direitos fundamentais (no qual a educação é incluída) e a história legislativa desse tema. No entanto, na preparação do projeto de pesquisa decidiu-se trabalhar, neste primeiro momento, com o início dessa questão, pontuando especificamente o direito à educação fundamental, ou seja, o ensino dado da primeira à nona série, para posteriormente tentar compreender as consequências disto.

A partir deste objetivo inicial dividiu-se a pesquisa em três grandes eixos: direitos fundamentais, papel da educação formal para a emancipação dos sujeitos e histórico legislativo e de políticas públicas do ensino do campo.

Destaque-se que a referência a “educação do campo” e não “educação no campo” representa a necessidade de ir além da oferta do ensino no meio rural, almejando a correlação do conteúdo dado na sala de aula com a realidade social do meio. Por isso, durante o desenvolvimento deste trabalho ora será utilizada a conjunção “no”, ora a conjunção “do”, de acordo com a perspectiva da política pública ou iniciativa social analisada.

Primeiramente apresenta-se uma introdução da temática, perpassando por vários pontos centrais da discussão sobre os direitos fundamentais. Optou-se, diante do tema principal, dar ênfase em questões específicas, pelo conhecimento da profundidade que permeia o assunto e pelas limitações deste trabalho científico.

Menciona-se a debatida e suposta distinção entre os direitos fundamentais e direitos humanos, focando-se na aproximação destes dois conceitos apontada pela mais recente doutrina, com destaque para Flávia Piovesan.

Tendo em vista a defesa constitucional do ensino como direito fundamental são apontadas noções gerais sobre este direito: conceito, natureza, características, classificação (esta é exposta meramente para fins didáticos diante dos avanços doutrinários apontando para sua inexistência), função (com destaque para a eficácia social) e aplicação.

No tocante à aplicação dos direitos fundamentais, abordou-se a discussão sobre a escassez de recursos. Contudo, este argumento não cabe para a educação fundamental, por tratar-se de um elemento do mínimo existencial, formando a dignidade da pessoa humana e assinalando-se como um direito subjetivo público.

Apesar dessa constatação, os dados da realidade brasileira demonstram o inverso. O tratamento dado pela Constituição Federal de 1988 ao ensino fundamental não recebe o respaldo estatal necessário para atingir toda a população, existindo um déficit inquestionável, que é majorado no meio rural.

Especificamente sobre educação do campo, já na primeira parte do texto, pontua-se a ausência de políticas educacionais com este enfoque, o que é desde logo revelado por comparações entre as ações estatais no meio urbano e no meio rural. Ademais, as críticas ao modelo educacional, notoriamente discutidas nos movimentos sociais do campo (com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST), revelam uma nova proposta, um novo conceito de educação do campo, não reprodutor da realidade das cidades e enfático no alcance da emancipação dos camponeses.

No segundo ponto do desenvolvimento do trabalho discute-se o caráter intervencionista da educação na sociedade. Sabe-se dos limites de uma estudante de direito para tratar de temática tão distante das disciplinas jurídicas. Assim, procura-se uma ênfase maior em pontos sociológicos, ao invés daqueles específicos da pedagogia, reconhecendo-se, desde já, as lacunas teóricas por conta destes fatores.

Opta-se pela abordagem dos doutrinadores marxistas (por compreender a existência de classes na sociedade, de modo que essa visão permite uma maior compreensão da totalidade), os quais consideram o ensino um dos reprodutores da ideologia dominante. E para compreender melhor essa ideia, é necessário abordar, ainda que brevemente, o conceito de ideologia, o que se faz a partir da obra de Michael Löwy.

Quanto ao conteúdo daquilo que é ofertado nas escolas procura-se, nas conclusões de István Mészáros e Rosa Luxemburgo, questionar se a educação é um meio para alcançar a transformação social. Destas ponderações é possível concluir se existe algum caráter emancipatório no ensino formal e como isso se daria, para, em seguida, trazer esta realidade para o contexto do campo, refletindo sobre ele a partir de duas premissas: a negação da educação no meio rural e a estrutura fundiária desigual.

Deste modo, torna-se perceptível a importância do papel dos movimentos sociais na luta contra a realidade educacional do campo, sobretudo por eles notarem

a imperiosidade do ensino na luta pela terra, compreendendo que a educação está tanto nas escolas quanto em todas as outras atividades diárias.

Essa relação do acesso ao conhecimento com a emancipação dos sujeitos e especificamente a luta pela terra é trabalhada com destaque pelo MST, por isso há uma abordagem mais detalhada de suas atuações, como as escolas itinerantes.

Por fim, no último ponto, contradizendo a ordem tradicional dos trabalhos, apresenta-se um breve histórico da legislação brasileira educacional e também se aborda o contexto atual. A opção por essa inversão – não descrever já na primeira parte desta monografia a narrativa do ensino nas leis do Brasil – deu-se pela necessidade de primeiro compreender: a noção atual, de educação como direito público subjetivo, apontando suas falhas; e a discussão sobre o conteúdo do ensino formal e suas influências na sociedade. Somente a partir destas premissas é possível comparar a abordagem dada desde a Colonização de Portugal no Brasil até os mais recentes governos, entendendo os diferentes momentos políticos que influenciaram no vasto e divergente rol de propostas para a educação do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

“Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida pelo que é de direito.
As nossas marcas se espalham pelo
Chão a nossa escola ela vem do coração”
(Trecho da poesia A educação do campo de
Gilvan Santos)

Para compreender a educação fundamental do campo como um direito fundamental dos cidadãos brasileiros é preciso perpassar pelas noções gerais de direitos fundamentais.

Por conseguinte, pontuam-se os aspectos mais relevantes desse assunto, como a sempre referida diferença entre direitos humanos e direitos fundamentais, os conceitos de direitos fundamentais postos pelos doutrinadores clássicos (ao exemplo de Borowski e Sarlet), a natureza, características, classificações, funções e sua aplicação prática.

Dada esta visão geral e sucinta, a educação fundamental é inserida e relacionada com as noções trazidas, concluindo-se por sua caracterização e colocando-a na discussão da escassez de recursos.

A perspectiva exposta deve, então, ser comparada com a realidade fática brasileira tanto da educação de um modo geral como especificamente das políticas públicas para o ensino no meio rural. A análise prática permite pontuar as propostas dadas pela sociedade civil (com destaque para os movimentos sociais) para suprimir as lacunas da atuação administrativa, com novos conceitos para a educação, através de uma prática emancipadora.

2.1 Em torno das noções de direito fundamental

“Cantemos en horizonte,
Las canciones del futuro, compañeros.

La canción del pasado abierto y explicado,
 La canción del avance permanente,
 La canción de la vida, compañeros.”
 (Trecho da poesia Nuestra es la vida de
 Rafael Larrea, Ecuador)

A doutrina utiliza diferentes expressões, como direitos humanos, direitos do homem, direitos subjetivos públicos, liberdades públicas, direitos individuais, liberdades fundamentais, direitos humanos fundamentais, expressões que são heterogêneas, ambíguas e não consensuais, o que dificulta a conceituação de direitos fundamentais.¹ Mesmo a Constituição Brasileira de 1988 cita diversos termos para referir-se aos direitos fundamentais (art. 4º, II, epígrafe do Título II, art. 5º, §1º e inc. LXXI, art. 60, §4º, inc. IV).

Hoje muitas destas expressões estão dissociadas do atual Estado de Direito, por serem insuficientes em sua abrangência. Desta forma, atualmente assume relevância a distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos, na opinião de Ingo Sarlet.²

Em que pese sejam ambos os termos (“direitos humanos” e “direitos fundamentais”) comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo “direitos fundamentais” se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional)³.

¹ SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 30.ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2008.

² SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais* 8.ed.rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007.

³ Ibid., p. 35-36.

A distinção entre estas duas expressões ainda tem relevância, segundo Sarlet, afinal os direitos fundamentais são direitos constitucionais que possuem duplo regime de fundamentação: formal e material. Assim, os direitos fundamentais possuem um sentido mais preciso e restrito, por serem reconhecidos e garantidos pelo Estado de Direito. De outro lado, os direitos humanos são direitos reconhecidos no plano internacional, de forma que são mais amplos e imprecisos.⁴

Apesar da diferença apontada, existe íntima relação entre as duas expressões, isto porque a maior parte das Constituições do segundo pós-guerra tem como inspiração declarações e tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Desta forma, o conteúdo referente aos direitos humanos e aos textos constitucionais passa por um processo de aproximação e harmonização, rumo a um “direito constitucional internacional”.⁵

Expõe também esta aproximação Flávia Piovesan⁶, ao tratar do Direito Constitucional Internacional: a partir do século XIX, as Declarações de Direitos foram incorporadas à história do constitucionalismo, o que representa uma fusão e interação entre Direitos Humanos (Direito Internacional) e Direito Constitucional, aproximados ainda mais por objetivarem o mesmo, a primazia da pessoa humana. No caso da Constituição da República de 1988 destaca-se, ainda, a previsão expressa do art. 5º, §2º⁷ sobre a equivalência entre os direitos fundamentais contidos na Carta Magna e os descritos em tratados internacionais.

Compreendida esta “distinção”⁸ é imperioso entender a noção de direito fundamental, que é o objeto deste trabalho.

⁴ SARLET, 2007.

⁵ Ibid.

⁶ PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 11.ed. rev.atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

⁷ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. (BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado).

⁸ Entre aspas pois, como explicado, cada vez menos trata-se de forma distinta direitos humanos e direitos fundamentais.

Martin Borowski⁹ estabelece três conceitos para direito fundamental:

a) Conceito formal. Direito formal é o catálogo de direitos incluídos na constituição. O próprio autor diz que esse conceito é insatisfatório, pois existem direitos fundamentais fora da Carta Magna. Neste ponto a própria Constituição Brasileira possibilita outros direitos que não os nela expressos¹⁰.

b) Conceito material. Esta noção aproxima direito fundamental e direitos humanos, deste modo estes seriam o núcleo da teoria da Justiça, tendo validade universal. O autor alerta que se o inter-relacionamento entre os dois for de natureza definitiva, ou seja, a transformação dos direitos humanos em direitos positivados na ordem interna, a discussão política sobre o conteúdo dos direitos humanos se tornaria discussão sobre o conteúdo dos direitos fundamentais. Em contrapartida, se a relação estabelecida for de natureza intencional, o que significa que os direitos fundamentais são forma de outorgar caráter positivo aos humanos, isto evitaria que as discussões acerca do conteúdo dos direitos humanos repercutissem sobre os direitos fundamentais.

c) Conceito procedimental. Esta compreensão relaciona o conceito formal e o conceito material de direitos fundamentais, dependendo de quem decide sobre o conteúdo do direito fundamental. No caso, quando a decisão for do constituinte será o conceito formal, já se for do legislador ordinário será o conceito material.

Sarlet também parte da mesma análise de Borowski e conclui:

Direitos fundamentais são, portanto, todas aquelas posições jurídicas concernentes às pessoas, que, do ponto de vista do direito constitucional positivo, foram, por seu conteúdo e importância (fundamentalidade em sentido material), integradas ao texto da Constituição e, portanto, retiradas da esfera de disponibilidade dos poderes constituídos (fundamentalidade formal), bem como as que, por seu conteúdo e significado, possam lhes ser equiparados, agregando-se à Constituição material, tendo, ou não, assento na Constituição formal (aqui considerada a abertura material do Catálogo).¹¹

⁹ BOROWSKI, Martin. *La estructura de los derechos fundamentales*. Trad. Carlos Bernal Pulido. Bogotá: Universidade Externado de Colômbia, 2003.

¹⁰ Refere-se ao já citado art. 5º, §2º da Constituição Federal de 1988.

¹¹ SARLET, 2007, p. 91.

Compreendidas essas noções dos direitos fundamentais, e, tendo em vista, a necessidade de relacioná-las para lograr um maior alcance destes direitos para a sociedade, importa apontar a natureza destes: “são situações jurídicas, objetivas e subjetivas, definidas no direito positivo, em prol da dignidade, igualdade e liberdade da pessoa humana”¹², que nascem e se fundamentam no princípio da soberania popular¹³.

Quanto aos caracteres dos direitos fundamentais é possível apontá-los como: históricos (na medida que nascem, modificam-se e desaparecem como qualquer outro direito), inalienáveis (por serem direitos conferidos a todos são intransferíveis, inegociáveis e indisponíveis), imprescritíveis (nunca deixam de ser exigidos) e irrenunciáveis.¹⁴

Os direitos fundamentais são classificados pela doutrina de diversas formas: pela fonte (ex. escritos e não escritos), pelo conteúdo (no caso na Constituição Brasileira seriam cinco grupos: direitos individuais, direito à nacionalidade, direitos políticos, direitos sociais, direitos coletivos e direitos solidários¹⁵), por dimensões.

As dimensões representam a clássica divisão de que os direitos fundamentais são marcados por diversas transformações, o que levou a esta noção, criticada pela doutrina, pelos direitos fundamentais serem complementares e sofrerem um processo cumulativo. Apesar desse problema terminológico a concepção dessas dimensões (tradicionalmente tratadas como três) representa a trajetória do reconhecimento dos estados liberais-burgueses em suas constituições recepcionando direitos da ordem internacional para a ordem nacional, portanto esta noção de dimensões pode ser tratada tanto no âmbito dos direitos fundamentais quanto no dos direitos humanos. As três tradicionais dimensões são: direitos de cunho negativo, que não dependem da atuação positiva do Estado (ex. direito à vida, à liberdade, à igualdade perante a lei, à liberdade de expressão, à liberdade de participação política); a segunda dimensão contempla o rol de direitos composto

¹² SILVA, J., 2008.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

pelos direitos econômicos, sociais e culturais, ou seja, direitos que requerem prestações sociais estatais e que pleiteiam a igualdade material; por fim a terceira dimensão trata dos direitos de titularidade coletiva ou difusa (ex. o direito à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente, a qualidade de vida, a conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e a comunicação).¹⁶ (SARLET, 2007.)

Flávia Piovesan, de outro lado, expõe que a Declaração de 1948, ao tratar com igualdade os direitos civis e políticos e os direitos econômicos, sociais e culturais afirmou a inter-relação, indivisibilidade e interdependência destes direitos, isso porque:

Ao conjugar o valor da liberdade com o da igualdade, a Declaração introduz a concepção contemporânea de direitos humanos, pela qual esses direitos passam a ser concebidos como uma unidade interdependente e indivisível. Assim, partindo do critério metodológico que classifica os direitos humanos em gerações, compartilha-se do entendimento de que uma geração de direitos não substitui a outra, mas com ela interage. **Isto é, afasta-se a equivocada visão da sucessão “geracional” de direitos, na medida em que se acolhe a ideia da expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos, todos essencialmente complementares e em constante dinâmica de interação.**¹⁷ (grifos nossos).

Para melhor compreensão da temática educacional¹⁸, além de seguir uma classificação utilizada pela doutrina contemporânea - apesar de críticas apontadas por autores como Alexy e desta classificação não abranger todas as formas de direitos fundamentais encontradas nas constituições modernas -, utilizar-se-á a definição de Jellinek: direitos de defesa, direitos garantias e direitos a prestações (o último destaca-se por inserir o direito à educação em seu rol).

Os direitos de defesa, também denominados de *status negativus* ou de resistência à intervenção estatal, são os direitos que permitem resistência a uma

¹⁶ SARLET, 2007.

¹⁷ PIOVESAN, 2010, p. 146.

¹⁸ Optou-se por essa classificação tendo em vista os trabalhos científicos da doutrina brasileira no tocante ao direito fundamental à educação, que substancialmente enfoca o tema a partir dessa divisão teórica.

possível atuação do Estado, portanto protegem a liberdade do indivíduo e limitam o Estado.¹⁹

Quanto aos direitos garantias (de *status activus* ou políticos) estes oferecem a possibilidade do indivíduo participar de forma ativa na determinação da política do Estado.²⁰

Por fim, em relação aos direitos a prestações, estes englobam “os direitos que permitem ao indivíduo exigir determinada atuação do Estado no intuito de melhorar as condições de vida, garantindo os pressupostos materiais necessários para o exercício da liberdade, incluindo as liberdades de *status negativus*”²¹, o que ocorrerá através de políticas públicas, sobretudo.

Sarlet conceitua estes direitos como:

Vinculados à concepção de que ao Estado incumbe, além da não-intervenção na esfera de liberdade pessoal dos indivíduos, garantida pelos direitos de defesa, a tarefa de colocar à disposição os meios materiais e implementar as condições fáticas que possibilitem o efetivo exercício das liberdades fundamentais, os direitos fundamentais a prestação objetivam, em última análise, a garantia não apenas da liberdade-autonomia (liberdade perante o Estado), mas também da liberdade por intermédio do Estado, partindo da premissa de que o indivíduo, no que concerne à conquista e manutenção de sua liberdade, depende em muito de uma postura ativa do Estado, no sentido de que este se encontra obrigado a colocar à disposição dos indivíduos prestações de natureza jurídica e material (fática).²²

Os direitos a prestações não incluem tão somente os direitos sociais, sendo formados por diversos grupos de posições jurídicas fundamentais. É possível dividi-los de acordo com o objeto em: direitos a prestações jurídicas (normativas) ou fáticas (materiais), bem como direitos a prestações em sentido amplo (direitos de proteção e participação na organização e procedimento) e que podem ter *status negativus*, e os

¹⁹ DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. Definição e características dos direitos fundamentais. In: LEITE, George Salomão; SARLET, Ingo Wolfgang. (Orgs.). *Direitos fundamentais e estado constitucional*: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

²² SARLET, 2007, p. 217.

direitos a prestações em sentido estrito (prestações materiais sociais) vinculados ao Estado social.²³

Outra classificação é a distinção entre direitos derivados e direitos originários a prestações. Os primeiros seriam os direitos a igual participação nas prestações do Estado na medida das capacidades existentes ou, sobre outro ponto de vista, podem ser considerados direitos a concretização das normas fundamentais pelo legislador ordinário.²⁴

Os direitos a prestações em sentido estrito podem ser vinculados aos direitos de natureza prestacional e objetivam a compensação das desigualdades sociais, já que a igualdade material precisa ser implementada através de um comportamento ativo do Estado.²⁵

Apesar das distinções entre direitos prestacionais e direitos de defesa estes possuem íntima ligação e interdependência, sendo que todos os direitos fundamentais possuem dimensões positivas e negativas, sobretudo por possuírem custos.²⁶ Ainda, como assinala Flávia Piovesan, estes direitos formam um complexo integral, que somente são efetivados em conjunto, por serem inter-relacionados e interdependentes.²⁷

De tal modo, a classificação citada é, mormente, para fins didáticos e compreensão da educação como direito fundamental que depende da atuação do Estado e possibilita a cobrança da sociedade, logo, destaca-se por ser prestacional.

Em relação à função dos direitos fundamentais também há diversos posicionamentos doutrinários, dos quais se destacam:

a) Para Robert Alexy um direito fundamental completo é um feixe de posições definitivas e *prima facie*, relacionadas entre si por meio de três formas: direitos a algo, que englobariam tanto o direito à abstenção, quanto o direito à atuação positiva; as liberdades, as quais corresponderiam a uma alternativa de ação, isto é, a possibilidade de fazer ou não fazer algo; e as competências, que decorreriam da

²³ SARLET, 2007.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ PIOVESAN, 2010.

capacidade que cada sujeito possui para modificar sua situação jurídica – para as quais são atribuídas uma disposição de direito fundamental. É composto de elementos de estrutura bem definida – das posições individuais dos cidadãos e do Estado -, e entre essas posições há relações claramente definíveis – as relações de especificação, de meio-fim e de sopesamento.²⁸

b) Para Borowski são direitos de defesa, os que exigem abstenção do poder público; direitos prestacionais, os que exigem atuação positiva do poder público; e direitos de igualdade - tratar de forma igual os iguais e de forma desigual os desiguais, ou seja, é o tratamento materialmente igual.²⁹

De tal modo é possível compreender que:

A principal finalidade dos direitos fundamentais é **conferir aos indivíduos uma posição jurídica de direito subjetivo**, em sua maioria de natureza material, mas às vezes de natureza processual e, conseqüentemente, limitar a liberdade de atuação dos órgãos estatais.³⁰ (grifos nosso)

Nesta seara é importante a conclusão de Barroso³¹ ao explicar alguns conceitos referentes às normas produtoras de efeitos jurídicos aos fatos da vida, convertidos em fatos jurídicos que resultam em atos jurídicos, os quais possuem três planos: da existência (incidência dos pressupostos materiais para a aplicação da norma); da validade (depende de o ato jurídico preencher os atributos legais, que são competência, forma adequada e ilicitude); e, por fim, da eficácia jurídica de uma norma que se refere à possibilidade de sua aplicação, ou seja, “é o ato idôneo para atingir a finalidade para a qual foi gerado”³², disto decorre a produção dos efeitos típicos das normas. Entretanto aqui é relevante compreender a real aplicação do direito, o que o constitucionalista chama de eficácia social. A eficácia social, portanto,

²⁸ ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

²⁹ BOROWSKI, 2003.

³⁰ DIMOULIS; MARTINS, 2009, p. 123.

³¹ BARROSO, Luís Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidade da Constituição brasileira*. 6 .ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

³² Ibid., p. 83.

representa a real efetividade, que é a realização do direito, o desempenho concreto de sua função social, a materialização dos preceitos legais.

Este é também o entendimento de Sarlet:

Podemos definir eficácia jurídica como a possibilidade (no sentido de aptidão) de a norma vigente (juridicamente existente) ser aplicada aos casos concretos e de – na medida de sua aplicabilidade – gerar efeitos jurídicos, ao passo que a **eficácia social** (ou efetividade) pode ser considerada como englobando tanto a **decisão pela efetiva aplicação da norma** (juridicamente eficaz), quanto o resultado concreto decorrente – ou não – desta aplicação.³³ (grifos nosso)

Esta eficácia social significa, portanto, que a aplicação dos direitos fundamentais depende de decisões políticas justificadas pela escassez de recursos do estado capitalista. Assim, a existência de norma constitucional prevendo uma garantia do cidadão não significa sua efetividade material.

2.2 Limitações à eficácia dos direitos fundamentais. Análise específica do direito fundamental à educação

“Décadas de desatenção e de orientação privatista deram como resultado a erosão dos recursos da educação”
(Darcy Ribeiro. Nossa escola é uma calamidade)

Compreendida a noção de eficácia social das normas constitucionais é preciso analisar esta premissa, conjuntamente com a noção de aplicabilidade, tendo em vista que a aplicação destes direitos envolve interesses políticos e econômicos. Para tanto

³³ SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais* 2.ed.rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2001, p. 215.

é preciso, inicialmente, entender que todos os direitos fundamentais dependem da atuação estatal, alguns com mais ênfase do que outros, como é o caso da educação.

Clèmerson Clève pontua que a efetividade destes direitos encontra obstáculos, sobretudo na escassez de recursos, ou seja, é necessário analisar se o destinatário da norma tem condições de prestá-la, já que afirmar a escassez de um bem significa a inexistência em quantidade suficiente deste para a satisfação de toda a população.³⁴

Na prática, em nome da escassez de recursos (princípio da reserva do possível) alguns direitos sociais são “abandonados”, “deixados de lado”, mesmo estando vinculados a normas jurídicas eficazes, dentre estes direitos está o direito à educação. É o que mostram os dados da educação no Brasil:

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais de 2008, do IBGE, o Brasil tem 1,3 milhão de analfabetos com idade entre 8 e 14 anos, dos quais 84,5% estão na escola. Um estudo divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2008, mostra que 43% dos jovens de 15 a 19 anos não completaram o Ensino Fundamental e quase a metade dos que o concluíram tem baixa instrução. E concluiu: apenas 28% dos jovens brasileiros têm preparação para obter, no futuro, um emprego bem remunerado.³⁵

Especificamente quanto ao ensino como um todo, por ser objeto de prestações diretas e vinculadas do Estado, este possui limite na “reserva do possível”, assim só há eficácia e efetivação se houver conjuntura econômica para tanto.³⁶ Preliminarmente observa-se que esta teoria não é aceita por toda a doutrina (até porque ademais da capacidade financeira do ente público há a vontade política) que o considera uma forma de afirmar um óbice aos fundamentais.

³⁴ CLÈVE, Clèmerson Merlin. A eficácia dos direitos fundamentais sociais. *Revista de Direito Constitucional e internacional*, São Paulo: RT, n° 54, janeiro-março de 2006.

³⁵ BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: SEDH, 2008, p. 125.

³⁶ SARLET, 2001.

Nesta linha, a prestação estatal somente é possível diante da disponibilidade do objeto, isto é, se o destinatário da norma tem condições (meios) de dispor da prestação. Nesse contexto é possível compreender que a limitação de recursos é uma forma de limite fático a esta efetivação. Ainda, o Estado deve possuir capacidade jurídica para dispor destes recursos. Disto deriva a noção de reserva do possível: possibilidade financeira e poder de disposição.³⁷

Assim, cabe ao Poder Público optar sobre a afetação material dos recursos, que é, na verdade, uma decisão política, e, por isso, questiona-se qual é o limite de impedimento da eficácia da norma que ocorre através da ideia da reserva do possível.³⁸ Ressalta-se que por haver escassez de recursos essa decisão política necessariamente deve ser motivada e controlada.³⁹

Estas decisões caracterizam-se por serem alocativas, disjuntivas (o atendimento de um significa o não atendimento de outro) e sindicáveis, sendo que envolvem a noção de necessidade (prioridade e nível de necessidade). Entretanto, necessidade e compromisso com o bem comum são conceitos indeterminados objetivamente, de forma que a todo o tempo haverá limitações políticas, mas que deverão ser minimamente baseadas no princípio distributivo.⁴⁰

Desta forma, as políticas públicas, ações, metas e planos dos governos, devem ser selecionadas dentro das demandas sociais e dentre elas os representantes eleitos pela população devem fazer escolhas trágicas, que supostamente devem visar a igualdade material da sociedade.

A lógica da escassez dos recursos, segundo Torres, é de que há um mínimo existencial que deve ser garantido a todos os homens, sendo que existe uma proteção negativa que proíbe a incidência de tributos sobre os direitos sociais mínimos e outra esfera positiva, que se consubstancia pela entrega de prestações estatais materiais direcionadas aos mais pobres⁴¹. Sendo que “os direitos sociais máximos devem ser obtidos na via do exercício da cidadania reivindicatória e da

³⁷ SARLET, 2001.

³⁸ Ibid.

³⁹ AMARAL, Gustavo. *Direito, escassez e escolha*: em busca de critérios Jurídicos para lidar com a escassez de recursos e as decisões trágicas. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ TORRES, Ricardo Lobo. *O direito ao mínimo existencial*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

prática orçamentária, a partir do processo democrático”⁴², portanto, dependem do orçamento e da decisão política.

Logo, existe a necessidade de somente uma mínima aplicação imediata, o que é justificado pela carência de recursos estatais e também pode ser referido como a maior eficácia possível.

No sentido, Barcellos compreende:

Em suma: **o chamado mínimo existencial, formado pelas condições materiais básicas para a existência, corresponde a uma fração nuclear da dignidade da pessoa humana à qual se deve reconhecer a eficácia jurídica positiva ou simétrica.** Para além desse núcleo, ingressa-se em um terreno no qual se desenvolvem primordialmente outras modalidades de eficácia jurídica, decorrência da necessidade de manter-se o espaço próprio da política e das deliberações majoritárias.⁴³ (grifos nossos)

Esse consenso ínfimo é delimitado no texto constitucional, que também deve garantir o pluralismo político, a liberdade democrática. Desta forma o mínimo existencial é uma barreira na esfera política (nas modalidades de eficácia negativa, vedativa de retrocesso e interpretativa) e tem efeitos na esfera jurídica, sendo possível exigir juridicamente a realização destes direitos, naquilo que compõe o consenso mínimo e não pode ser ponderado, através do Poder Público.⁴⁴

Até porque toda norma constitucional possui eficácia jurídica⁴⁵, ainda que mínima, segundo previsão constitucional⁴⁶:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a

⁴² TORRES, 2009, p. 81.

⁴³ BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais - o princípio da dignidade da pessoa humana*. 2.ed. ampl. rev. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008, p. 278.

⁴⁴ BARCELLOS, 2008.

⁴⁵ SILVA, J., 2008.

⁴⁶ Sarlet conclui que na interpretação mais restrita possível deste dispositivo constitucional deve ser compreendida que ao mesmo o constituinte teve a intenção de evitar um esvaziamento dos direitos fundamentais, ou seja, não permitir que se tornem letra morta. (SARLET, 2001.)

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

§ 1º - As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais **têm aplicação imediata**.⁴⁷ (grifos nossos)

Destarte, as normas aqui mencionadas são tidas como de eficácia limitada e aplicabilidade indireta, portanto devem: vincular o legislador de forma permanente, condicionar a atuação da Administração Pública, informar a interpretação e aplicação da lei pelo Poder Judiciário e revogar leis incompatíveis.⁴⁸ Ou, nas palavras de Sarlet:

se trata de norma de cunho inequivocamente principiológico, considerando-a, portanto, uma espécie de mandado de otimização (ou maximização), isto é, estabelecendo aos órgãos estatais a tarefa de reconhecerem a maior eficácia possível aos direitos fundamentais, entendimento este sustentado, entre outros, no direito comparado, por Gomes Canotilho e compartilhado, entre nós, por Flávia Piovesan⁴⁹.

As normas que necessitam da atuação concreta dos órgãos estatais não negam sua eficácia e aplicabilidade:

a existência de normas que se restringem a estabelecer programas, finalidade e tarefas mais ou menos concretas a serem implementadas pelos órgãos estatais e que reclamam uma mediação legislativa (queiramos, ou não, chamá-las de programáticas) corresponde, em verdade, a uma exigência do Estado social de Direito, regra à qual não foge a nossa Constituição. Ademais, há quem diga – e não se trata de vozes isoladas – que as normas programáticas exercem importante função na ordem constitucional, atuando como verdadeiras válvulas de natureza ideológica, resultando dos compromissos políticos estabelecidos por ocasião do momento constituinte com o objetivo de atender aos reclamos das diversas facções e grupos sociais⁵⁰.

⁴⁷ BRASIL, 1988.

⁴⁸ BARROSO, 2002.

⁴⁹ SARLET, 2001, p. 249.

⁵⁰ Ibid., p. 245.

Consequentemente, se estas normas constitucionais possuem um mínimo de eficácia, a função do Poder Público é dar-lhes a maior eficácia possível.

No caso do direito à educação fundamental, compreendida como os primeiros nove anos de escolaridade, a escassez de recursos não pode ser justificativa para seu fornecimento inadequado - como será esmiuçado nas próximas páginas - já que este direito compõe o primeiro elemento concreto do mínimo existencial, formando a dignidade da pessoa humana.⁵¹

A autoridade estatal não pode decidir se as escolas serão criadas com base em critérios de custo, pois as escolas devem ser criadas até que todas as crianças tenham acesso, pelo menos no que diz respeito ao ensino obrigatório do art. 205 e seguintes da Constituição Federal.⁵²

O art. 6º⁵³ da Constituição Federal apenas enuncia a educação como um direito fundamental social, enquanto que o art. 205⁵⁴ impõe tarefas e objetivos ao legislador e o art. 206⁵⁵, nas palavras de Sarlet:

⁵¹ BARCELLOS, 2008.

⁵² DIMOULIS; MARTINS, 2009.

⁵³ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

⁵⁴ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Ibid.)

⁵⁵ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Ibid.)

contém normas sobre os princípios que embasam o ensino, encontram-se diversos dispositivos que inequivocamente são diretamente aplicáveis e dotados de plena eficácia. É o caso, por exemplo, da garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), que constitui concretização do princípio da isonomia, ainda que se pudesse – mesmo sem esta norma – cogitar um direito social derivado de igual acesso às instituições e ao sistema de ensino, deduzido com base no direito geral de igualdade (art. 5º, *caput*).⁵⁶ (grifos nossos)

O constituinte igualmente determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito no art. 208⁵⁷, de forma que não é possível interpretar este direito como não sendo um direito fundamental originário (e subjetivo), formando o núcleo da dignidade da pessoa humana, tendo eficácia jurídica positiva e “*status* de direito subjetivo exigível diante do Poder Judiciário”⁵⁸. Assim, a ponderação relativa à ausência de recursos (o explicado princípio da reserva do possível) não é aplicável nesta hipótese. Inclusive, o legislador constituinte buscou garantir este direito através da previsão da destinação de recursos mínimos para viabilizá-lo no art. 212⁵⁹.

⁵⁶ SARLET, 2001, p. 306.

⁵⁷ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, 1998)

⁵⁸ BARCELLOS, 2008, p. 288.

⁵⁹ Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ademais, este direito é tão exigível que o Ministério Público por, por meio de ação civil pública, almejá-lo para apenas um indivíduo.

Conclui-se que as normas de competência, de origem e de destinação de verbas, de prioridades e metas, estão contidas de forma explícita no texto constitucional.

Desta forma:

A elevação do direito à educação como subjetivo público confere-lhe o *status* de direito fundamental, mínimo existencial, arcando o Estado, nos limites propostos, com prestações positivas e igualitárias, cabendo a este, também através de sua função jurisdicional, garantir-lhes a execução⁶⁰. (grifos nossos)

Portanto, no caso específico da educação fundamental, trata-se de direito subjetivo público, sendo possível considerá-lo como o mínimo existencial em termos educacionais⁶¹, não cabendo ao Estado limitá-lo, mormente, baseando-se na noção de escassez de recursos.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988)

⁶⁰ TORRES, Ricardo Lobo. *Os direitos humanos e a tributação* – imunidades e isonomia. Rio de Janeiro: Renovar, 1995, p. 151.

⁶¹ Esta observação está dentro dos limites desta pesquisa, que tem como enfoque tão somente o ensino fundamental.

Em relação ao direito subjetivo ao ensino fundamental gratuito, “a regra geral é a de que a Administração está obrigada a oferecê-lo por seus próprios meios, justificando-se inclusive a responsabilização da autoridade que assim não proceder (art. 208, §3º)”⁶².

A educação como direito de todos visa garantir o “pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual”.⁶³

Este direito também compõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.⁶⁴

Além disso, no plano internacional, o Protocolo de San Salvador⁶⁵ estabelece: o ensino de primeiro grau como obrigatório e acessível a todos gratuitamente e, em caso de violação, é cabível petição individual a Corte Interamericana de Direitos Humanos - uma das poucas situações em que isso é possível -, conforme determinam os artigos 13 e 19 do protocolo.⁶⁶

A educação fundamental envolve: direito à matrícula, direito à merenda escolar e a assistência à saúde, direito ao material escolar e ao transporte (quando necessário) e direito a um ensino de qualidade.⁶⁷ Além de ser considerado

⁶² BARCELLOS, 2008, p. 295.

⁶³ PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973, p. 40.

⁶⁴ ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A (III), 10 dez. 1948. Disponível em:

http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 01/09/2011.

⁶⁵ Este é um protocolo adicional a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica).

⁶⁶ PIOVESAN, 2010.

⁶⁷ LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

pressuposto básico para a participação no Estado, seja no âmbito da cidadania ou do ingresso no mercado do trabalho ou ainda de noções dos direitos elementares.⁶⁸

Não é possível concluir a análise do direito à educação fundamental de modo geral sem adentrar materialmente no que ocorre no Brasil, que desmonta toda essa construção teórica trazida.

A realidade brasileira em termos de investimento em educação é: em 2008, 5% do Produto Interno Bruto (PIB) foram investidos no setor, segundo estimativas do próprio Ministério da Educação, quando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda o investimento de 6%. Esta mesma entidade também aconselha que os estudantes completem oito anos de escolaridade com 14 anos, mas, na prática, no Brasil a idade média neste caso é de 18 anos.⁶⁹ Ademais, pesquisa recente deste órgão demonstra que o investimento em educação no Brasil representa um terço do investido em nações desenvolvidas.⁷⁰

Retira-se destes dados que o Estado Brasileiro, na sua “liberdade” para atuar dentro das noções de mínimo existencial e escassez de recursos atua injustificadamente, de forma a desperdiçar “a enorme potencialidade de preceitos aptos a proporcionar o desfrute de bens e interesses de proveito individual e coletivo”⁷¹.

Isto foi observado por Darcy Ribeiro na década de 80:

O Senador João Calmon chamou a atenção, uma vez, com muita eloquência, para o fato de que o Brasil optou pela eletricidade em lugar da educação. E o provou, demonstrando, de um lado, o brilhante desempenho de nosso país em conseguir dinheiro para multiplicar a geração de energia elétrica de que resultou, até, produzirmos mais do que era necessário. E, de outro lado, o contraste desse desempenho com o da educação. O apoucamento crescente do dinheiro que se destinava ao sistema educacional foi paralelo ao incremento simultâneo das contas de eletrificação. Eu não sou contra a eletrificação, nem o senador o é. Nós ambos somos é a favor da educação.

⁶⁸ BARCELLOS, 2008.

⁶⁹ BRASIL, 2008.

⁷⁰ PINHO, Angela. Brasil investe em aluno do fundamental 71% a menos do que ricos. *Folha de São Paulo*, Brasília, 02 mar. 2011. Cotidiano, C4.

⁷¹ BARROSO, 2002, p. 148.

Contrastamos os dois desempenhos para indicar que há uma opção implícita.⁷²

(...)

A incapacidade de educar a população, como a incapacidade de alimentá-la, se devem ao próprio caráter da sociedade nacional. A sociedade brasileira é uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso por sua população.⁷³ (grifos nossos)

Entre os indicadores sociais brasileiros a educação representa o pior desempenho, segundo o Índice Firjan (índice criado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro que avalia anualmente o desempenho dos 5.564 municípios do país nas áreas de saúde, educação, emprego e renda).⁷⁴

Pesquisadores apontam que a mudança desta realidade depende de investimento maciço, no caso 10% do PIB para a próxima década, entretanto o Plano Nacional de Educação (PNE), que tramita neste ano (2011) no Congresso, estabelece um percentual de investimento de 7% do PIB⁷⁵. A necessidade de um alto valor é justificada pela necessidade de sanar defasagens históricas no investimento, assim, supõe-se que somente o ensino básico precisaria de um investimento de 8% do PIB durante toda uma década.⁷⁶

Alguns outros índices demonstram o desempenho ruim neste setor do país se comparado a outros países. O Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa) de 2009, colocou o Brasil na 53ª posição entre 65 nações analisadas. No Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) a posição brasileira é a 73ª entre 169 países e a média de escolaridade de 7,2 anos no Brasil colabora com essa colocação.⁷⁷ E especificamente no ranking da educação elaborado pela UNESCO o país está no 88º lugar.⁷⁸

⁷² RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984, p. 24.

⁷³ Ibid., p. 43.

⁷⁴ CARRIEL, Paola. *Educação, o calcanhar de aquiles do Brasil*. Gazeta do Povo, Curitiba, 29 de dezembro de 2010. Vida e Cidadania, p. 04.

⁷⁵ Este tema será aprofundado no ponto 4 deste trabalho, quando haverá uma análise das políticas públicas educacionais, com enfoque no campo, na história do Brasil e na atualidade.

⁷⁶ CARRIEL, op. cit.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ PINHO, 2011.

Além da ampliação do acesso à educação, a qualidade do ensino é outro ponto de debate na seara das políticas públicas, entretanto esta não é prioridade pelas autoridades e opinião pública.⁷⁹ No período de 2007 a 2010, as escolas pagas cresceram 18% e representam 15% das matrículas, enquanto que o sistema público encolheu 6% neste lapso temporal.⁸⁰ Isto demonstra, que assim como outros setores públicos (como o clássico exemplo da saúde), a educação está sofrendo um amplo processo de privatização diante do aumento da renda das classes C e D, que optam pelo setor privado sob o fundamento de que este possui melhor desempenho que os serviços prestados pelo Estado.

Além do mais “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos.”⁸¹

A política pública brasileira de educação básica ainda envolve a discussão da efetividade de programas governamentais de auxílio às famílias com baixa renda, para que os filhos permaneçam na escola e não necessitem trabalhar (ao menos este é o discurso governamental, existindo também a dificuldade da criança acompanhar a escola).

Pontua-se o Programa Bolsa Família, que subsidia as famílias que enviam seus filhos de 7 a 14 anos de idade à escola. Para Schawartzman⁸² este subsídio seria irrelevante tendo em vista que as crianças dessa faixa etária frequentam a escola de forma mais massiva, entretanto entre os grupos de renda mais baixa, segundo dados de 2003, 91,4% das crianças que não recebem o auxílio vão a escola, em contrapartida entre os que recebem a bolsa este número eleva-se para 99,1%. Ademais o mesmo autor pontua e conclui que a ausência na escola é significativa aos 7 e 8 anos e depois dos 13, mas a maioria das bolsas é dada para

⁷⁹ SCHAWARTZMAN, Simon. Educação e pobreza no Brasil. In: *Cadernos Adenauer VII (2006)*, nº 2 - Educação e pobreza na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006.

⁸⁰ TAKAHASHI, Fábio. Aluno troca rede pública por particular. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 dez. 2010. Cotidiano, C1.

⁸¹ SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZARÓS, István. *A educação para além do capital*. Trad: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

⁸² SCHAWARTZMAN, op. cit.

as famílias com crianças entre 7 e 13 anos, por isso esses programas não deveriam ser focados na idade da criança, mas sim na renda da família.

Da análise teórica e fática é possível ultimar que este direito fundamental precisa ser objeto de novas políticas públicas e investimentos para que haja acesso com qualidade nas escolas públicas brasileiras, sobretudo no meio rural, onde o descaso do poder público acentua-se. Consequentemente, apesar da literalidade da lei e do posicionamento doutrinário apontarem o ensino fundamental como núcleo do mínimo existencial - portanto, não deveria ser objeto de limitações pelo princípio da reserva do possível -, as políticas públicas apontam para uma realidade diversa, com uma clara abstenção do Poder Público neste setor, mesmo que teoricamente e legalmente isso não seja possível.

2.3 Educação do campo, direito fundamental e suas limitações

“Não vou sair do campo prá poder ir prá
escola
educação do campo é direito e não esmola”
(Trecho da poesia Não vou sair do campo de
Gilvan Santos)

Visto que a educação fundamental é um direito subjetivo, inquestionável é a necessidade do acesso a estes nove anos de ensino igualmente no meio rural. Entretanto os dados que representam a realidade brasileira da educação no campo são piores na comparação com a educação no meio urbano.

O Relatório de Observação nº 3 das desigualdades na escolarização no Brasil⁸³ foi elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social e concluiu, em sucinto parecer, que as desigualdades que desfavorecem as populações da zona rural, os pobres, os pretos e os pardos, encontradas nos dois

⁸³ BRASIL. Presidência da República. Observatório da Equidade. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br>. Acesso: 20.04.2011.

relatórios anteriores permanecem (no caso o relatório analisado acompanha a evolução das desigualdades no período entre 2004 e 2007, com alguns indicadores de 2008), inclusive com aumento da desigualdade em alguns casos.

Outrossim, um dos enfoques desta pesquisa foi apontar os principais problemas que afetam a educação do campo, tendo em vista a desigualdade apontada nos relatórios anteriores e a necessidades do debate público neste tema, para gerar novas proposições.

Alguns dados que subsidiam estas conclusões e demonstram a desigualdade entre o sistema educacional no meio urbano e no meio rural no que tange ao ensino fundamental são: a média de escolaridade da população de 15 anos ou mais no meio urbano é de 7,8 anos, enquanto que no meio rural é de 4,5 anos; a taxa de analfabetismo da população de mesma faixa etária no meio rural é de 23,3%, enquanto que no meio urbano é de 7,6%; 90% dos estudantes de escolas rurais não possuem acesso à internet e laboratório de informática, bem como 75% não dispõem de biblioteca e 98% não possuem laboratório de ciências, além do que 23% das escolas rurais sequer possuem energia elétrica; todos estes números são agravados pela oferta de vagas nas escolas rurais que se afunila ao longo dos anos: há 2,3 vagas nos anos iniciais do ensino fundamental para uma vaga nos anos finais.

O que demonstra que:

o analfabetismo no Brasil está associado, sobretudo, à baixa escolaridade das populações mais velhas, e também a situações de pobreza, típicas da área rural, um problema que não pode ser resolvido com simples campanhas de mobilização e cursos de alguns meses de duração. É um problema real, mas já não é mais um problema central da educação brasileira, e necessidade de uma política bem diferenciada e bem conduzida para poder ter algum sucesso⁸⁴

Esta postura frente à educação rural é marcada historicamente. No início de sua história o Brasil sequer possuía uma política pública voltada para este meio e

⁸⁴ SCHAWARTZMAN, 2006, p. 11-12.

posteriormente, quando este tema adentrou nos debates políticos, foi reproduzindo a metodologia pedagógica do meio urbano. Pela posterior análise histórica⁸⁵ apresentada, notar-se-á que este tema não constitui e nunca constituiu uma política pública prioritária em nosso país.

Por conseguinte é necessário que haja um enfoque neste meio, tendo em vista, inclusive, o princípio fundamental da igualdade, que não deve existir somente no âmbito formal, ao contrário, deve ser objeto de políticas públicas (que é a forma primária de implementação dos direitos sociais) do Poder Executivo. No caso é preciso tratar da educação no meio rural de forma distinta para “criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais”⁸⁶. As políticas públicas são programas de ação governamental que de forma concreta implementam as diretrizes constitucionais, efetivando determinado direito.⁸⁷

Esta noção, de que a escola deve refletir a realidade da comunidade em que se insere, foi trabalhada por Darcy Ribeiro:

O problema, como se vê, não reside nas dimensões da máquina educacional, mas no caráter deformado de seu crescimento. Na verdade, nossa escola não cresceu onde devia, nem como devia. Ela cresceu, em grande parte, como uma deterioração, quebrando padrões de educação melhores, ainda que precário, alcançados no passado. O que se obteve com esse crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz de atender à clientela popular que a ela acorre.⁸⁸

(...)

Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas, tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola. Vale dizer que nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela.⁸⁹

(...)

Só a partir da observação da realidade de cada escola, - do nível de formação de seus professores, das características reais da maioria de seus alunos, das condições de existência da comunidade a que servem - só a partir dessa base concreta, com o conhecimento mais exaustivo e mais objetivo dela, é que se

⁸⁵ Feita no ponto 4 desta obra.

⁸⁶ DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 35. (Coleção por uma educação no campo, n° 7).

⁸⁷ DUARTE, 2008.

⁸⁸ DARCY, 1984, p. 12.

⁸⁹ Ibid., p. 19.

pode diagnosticar os problemas que impedem a elevação do nível de ensino, para buscar soluções realistas e realizáveis.⁹⁰

Da análise histórica de Darcy Ribeiro retira-se a ausência de visualização do sujeito histórico na formulação (e na prática) de propostas políticas. Esta postura dificulta que o agente reconheça-se na história e na totalidade, o que, talvez, seja uma postura sintomática do modelo educacional tradicional⁹¹.

Neste ponto questiona-se como é possível obrigar o Estado a implementar políticas públicas que respeitem as diferenças no acesso aos direitos. Molina⁹² conclui que é necessário disputar frações do Estado no próprio regime capitalista, de forma que se atue a favor da classe trabalhadora e com isto ocorra um progresso na compreensão de que as políticas públicas podem significar avanços no direito à educação.

No caso a população camponesa tem uma realidade de vida diferenciada e por isso as ações governamentais devem existir para que haja uma igualdade de resultados no tocante ao acesso à educação, o que ocorre se houver um trabalho sobre as diferenças entre campo e cidade.⁹³

Desta convergência de noções - necessidade de acesso à educação no meio rural e respeito às diferenças - surge o conceito de educação do campo trabalhado firmemente pela doutrina, sobretudo pelos movimentos sociais, mas que as limitações desta pesquisadora obrigam a uma análise branda.

Este conceito não é definível inclusive por estar dentro de um embate de contradições sociais⁹⁴, estando todo o tempo em movimento, mas é possível

⁹⁰ DARCY, 1984, p. 65.

⁹¹ Este tema está minuciosamente discorrido no próximo ponto deste trabalho científico.

⁹² MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, n° 7).

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Afinal, a sociedade está envolta de contradições e lutas sociais, que influem nas decisões políticas e reverberam em manifestações sociais.

encontrar a sua raiz que é a materialidade de sua origem e o movimento histórico a que se refere.⁹⁵

Esta noção adveio de pressões feitas pelos movimentos sociais exigindo uma política educacional voltada a este meio⁹⁶, portanto sua raiz está na luta por escolas nas áreas de reforma agrária e na luta pela permanência de escolas que representem a comunidade, o território e a identidade das comunidades camponesas, apontando-se como divisor de águas desses embates a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO, promovida pelo Movimento Sem Terra (MST) com parceria de algumas instituições (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Universidade de Brasília, UNESCO, Ciência e Cultura), na qual o movimento levanta a bandeira da educação de forma indissociável da Reforma Agrária e impulsiona o debate pela construção e implementação de forma interinstitucional de políticas públicas de assentamentos e de educação do campo.⁹⁷

Três itens devem estar ligados à educação do campo, sendo fatores estruturantes para sua compreensão: a diversidade e a desigualdade das condições sociais do meio rural; a subordinação da população deste meio a uma estrutura e um processo agrícola que privilegiam os interesses do capital; e que a luta pela terra é o ponto de encontro das lutas e aspirações dos trabalhadores rurais.⁹⁸ Explicando isto, Caldart⁹⁹ destaca três tensões que envolvem a discussão conceitual da educação do campo:

⁹⁵ CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação no Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, n° 7).

⁹⁶ Este ponto será esmiuçado adiante na análise da legislação, políticas públicas e sociais na história e na atualidade em relação à educação do campo.

⁹⁷ FOERST, Erineu. Discussões acerca do projeto político pedagógico da educação do campo. In: FOERST, Erineu; FOERST, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider. (Orgs.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes, 2008.

⁹⁸ SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Processo de formação técnica, social e ambiental a partir dos conhecimentos históricos camponeses. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, III, 4 a 6 ago. 2010, Brasília. Observatório de Educação do Campo. Educação do campo, agroecologia e soberania alimentar, 2010. CD-ROM.

⁹⁹ CALDART, op. cit.

a) O conceito sempre deve ser trabalhado sobre a tríade: campo, política pública e educação. Assim, os sujeitos do campo não podem ser esquecidos dentro da realidade em que vivem (lutas sociais pela terra, pelo trabalho, com contradições de classes fulminando a todo instante) nem suas relações com o Estado, do contrário haverá uma desconfiguração política e pedagógica da educação do campo. Portanto, reconhecendo como nasceu a educação do campo, no efetivo embate dos movimentos sociais contra a lógica do agronegócio, é derivação lógica que a política pública a ser implantada deve ser diferenciada, observando o conteúdo e os sujeitos envolvidos nela. Quanto ao último elemento da tríade, desde o início da construção deste conceito combatia-se a noção abstrata de educação, afirmando-se, em contrapartida, as relações concretas daquela realidade na construção do projeto pedagógico. Desta forma a política pública educacional para o campo deve ser disputada na sua forma, no seu conteúdo e nos seus protagonistas, para que seja uma arma para a construção de outro projeto para o campo e para a sociedade;

b) Acusa-se a educação do campo como contrária a totalidade da luta da classe trabalhadora, por colocar-se como especificidade. Entretanto, na opinião da coordenadora do Iterra, o que esta noção busca é a uma universalidade mais universal, ou seja, a universalidade nunca considerou a totalidade e agora o campo deve compô-la, inclusive com a possibilidade de superação da suposta contradição entre campo e cidade¹⁰⁰ em uma nova ordem social;

c) O conceito de educação do campo é formado por três elementos distintos e simultâneos: negatividade (forma de denúncia/resistência a visão de inferioridade do

¹⁰⁰ Fala-se em suposta contradição porque foi o desenvolvimento do capitalismo que transformou a cidade num lugar privilegiado - onde está a indústria, o comércio (é o local de produção e trocas), a produção de tecnologia e mercadorias – reforçando-se a distinção entre cidade e campo, assim este é incondicionalmente subordinado aquela. Neste contexto a luta pela terra não elimina o rural, mas busca romper com essa dicotomia, de forma a não ter mais fronteiras entre estes espaços até porque a esta luta transcende a questão fundiária e alcança a questão do acesso aos meios de produção e a construção de sujeitos políticos, ou seja, são lutas pela libertação e emancipação humanas. Ainda a terra é um meio de trabalho muitas vezes esquecido, mas que esta luta retoma. Desta forma, busca-se recriar o campo, reafirmando a reforma agrária no Brasil sem que o enfoque seja em políticas públicas recompensatórias. Ademais esta luta cria uma identidade do camponês com um espaço geograficamente delimitado, revalorizando a importância do lugar que foi perdida no processo de globalização. (SAUER, Sérgio. *A luta pela terra e a reinvenção do rural*. Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/download/arquivo_266.doc?file_id=4301705. Acesso: 19.04.11).

camponês), positividade (práticas e propostas concretas a essa negatividade) e superação (perspectiva de transformação social e emancipação humana).

Importa destacar que qualquer projeto pedagógico, principalmente este que busca romper com o autoritarismo social, deve assumir que os sujeitos do campo produzem conhecimento, que estes mesmos sujeitos podem superar a tradição sociocultural e escolar, e isto irá ocorrer se houver participação ativa destes na construção das práticas pedagógicas e na forma de gestão coletiva.¹⁰¹ Ou melhor:

O projeto político pedagógico da Educação do Campo deve ser construído, rompendo a dissociação entre a dimensão política e pedagógica; entre os conhecimentos escolares e o conhecimento da tradição, considerando na sua concepção que os conteúdos devem ser construídos a partir da realidade local, dentro do contexto sócio histórico de construção. Deve considerar o processo de ensino/aprendizagem, a partir do diálogo entre saberes, da tradição e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade dos sujeitos.

(...)

Dessa forma, vai se construindo a socialização projetiva da educação do campo, em que não se dissocia escola do assentamento/acampamento e das lutas sociais e não se dissocia a política do pedagógico.¹⁰²

Por conseguinte, denota-se a necessidade do respeito ao saber local e sua utilização e afirmação para a construção do ensino no campo.

A doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Roseli Caldart, conclui o que seria a “educação para a educação do campo”. Esta concepção de ensino possui um viés emancipatório e socialista, na medida que disputa o hegemônico e não tem a visão liberal de educação (que fundamentalmente é a instrumentalização desse setor). Além disso, evita o enfoque na educação formal (na escolarização), já que deve ser compreendido que a escola reproduz a lógica dominante na sua construção, reforçando antinomias que a

¹⁰¹ PAIVA, Irene Alves de. A construção do projeto político-pedagógico. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider. (Orgs.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes, 2008.

¹⁰² Ibid., p. 72-73.

educação do campo quer combater, como a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, esse embate não é, portanto, focado no conhecimento, mas a lógica escolar que deve ser tensionada, focando numa visão mais alargada de educação. Diante deste contexto da educação formal a luta pela democratização do acesso ao conhecimento deve compreender dimensões formativas diversas dentro da escola. Por fim, considera que o desafio da educação do campo é sopesar a pluralidade de sujeitos ao mesmo tempo em que busca a unidade da classe trabalhadora.¹⁰³

Ocorre que não é este o processo educacional que o Brasil implantou no meio rural historicamente¹⁰⁴:

entraves para o desenvolvimento integral do campo brasileiro foram, via de regra, camuflados por programas educacionais compensatórios. As políticas para a educação no meio rural, quando existiram, foram direcionadas especificamente à difusão de técnicas e produtos agrícolas, atingindo um número extremamente reduzido de produtores. Esse caráter privilegiou a expansão do capital no campo e a propriedade fundiária. O latente problema agrário em nenhum momento entrou nas discussões educacionais organizadas pelos programas governamentais. A postura conservadora que explica esse contexto, também explica as formas assumidas pela educação no meio rural brasileiro.¹⁰⁵

Vendramini¹⁰⁶, em uma apreciação das pesquisas sobre o MST no campo educacional comenta que ao mesmo tempo em que a luta pela terra busca romper com a legalidade institucionalizada, através da ocupação de terras, também fomenta que nestes espaços ocupados haja a incorporação de instituições de controle estatal, no caso escolas oficiais da rede de ensino. Tal estudo concluiu que as escolas que possuíam um viés emancipatório não estavam entre as institucionalizadas, isto porque, a educação do campo deve pensar em outra forma de produção de vida, que reconheça a necessidade de alteração da realidade, desigual e que dificulta o acesso

¹⁰³ CALDART, 2008.

¹⁰⁴ Tema sanado posteriormente neste trabalho científico.

¹⁰⁵ SOUZA, 2010, p.4-5.

¹⁰⁶ VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA; MEC, 2010.

às políticas públicas. Assim o materialismo histórico-dialético deve ser implementado como método de consecução da realidade nestes espaços, de modo a combater o trabalho individual.

Destas reflexões sobre a desigualdade material do direito subjetivo à educação fundamental no meio rural (que ao menos deveria garantir acesso e qualidade, nos termos impostos pela sociedade capitalista, como foi exposto), da proposta de que isto seja combatido através de um conceito diferenciado de educação (educação do campo) e da crítica à possível conjectura de ação governamental e a proposta emancipatória, é imperativo esmiuçar dois outros pólos possivelmente contraditórios: educação como emancipação; análise da legislação e das políticas públicas no histórico brasileiro.

3 EDUCAÇÃO E SUAS PROPOSTAS QUANTO AO SUJEITO

“Creio na educação, porque humaniza, busca o novo, é gerado de conflito, preparando para a vida.

Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações.

(...)

Creio na educação básica do campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo.

Creio na educação porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.

Creio na educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.”

(Trecho do Credo do educador. Adaptado do IV Cedec, 1995)

Foi apontado que a educação básica é um direito previsto na Constituição da República como fundamental e que obrigatoriamente deve ser fornecido pelo Estado, sem qualquer restrição com base em questões financeiras. Demonstrou-se, no entanto, que a realidade não coaduna com o estabelecido na Carta Magna.

Ademais desse ponto fático há outras questões de extrema relevância comumente não abordadas. Pretende-se, então, trazer à tona a discussão acerca do conteúdo do ensino e seus reflexos para o sujeito e para a coletividade. Para isso destaca-se o posicionamento daqueles que definem a escola como mais uma forma de manter o *status quo*, o que perpassa por conceitos como o de ideologia e necessariamente por autores ditos marxistas, como István Mészáros e Rosa Luxemburgo.

Após essa abordagem da educação à serviço do capital é possível refletir a necessidade do conhecimento formal para lograr a emancipação dos sujeitos e, por fim, conjecturá-lo com o tema da reforma agrária.

3.1 A educação como reprodutora da ideologia dominante

“A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. (...). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.” (Karl Marx. Teses sobre Feuerbach.)

O direito fundamental à educação é tratado no âmbito do acesso e da qualidade - ainda que de maneira pífia – e não se discute seu conteúdo, seu fator de intervenção na consciência da sociedade. Assunto de extrema relevância já que

a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. Por isso, ao investigar a realidade, é da máxima importância que a consciência possa construir uma idéia que reflita o real do modo mais fiel possível. Contudo, essa fidelidade do reflexo é condicionada pelas necessidades e pelos objetivos que orientam a investigação.

(...)

já que tanto a realidade quanto a subjetividade estão sempre em evolução, é impossível um conhecimento absoluto da realidade. O conhecimento é uma atividade da consciência que, por meio da construção de idéias, reflete as qualidades do real. (...). Por isso a reflexão da realidade pela consciência é um processo de aproximação das idéias em relação à realidade em permanente evolução.¹⁰⁷

Ou mesmo, como na opinião de Paulo Freire:

¹⁰⁷ LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 50-51.

Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo. A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação.¹⁰⁸

Primeiramente em relação a esta temática apontam-se os doutrinadores que afirmam o aspecto ideológico da educação formal, corrente em que se destacam os marxistas, que analisam o ensino formal sob o aspecto de mantenedor do *status quo*. Opta-se por esta linha teórica pelo reconhecimento da existência de um conflito social, uma luta de classes, que refletem, sobremaneira, na educação.

Para compreender estas posições, inicialmente é preciso apontar o que seria ideologia¹⁰⁹. Michael Löwy¹¹⁰ esclarece que o conceito de ideologia surgiu com Destut de Tracy, que a compreendia como a nova ciência das ideias. O autor faz a análise deste conceito a partir de noções diferenciadas da sociologia do conhecimento. Em relação aos positivistas, dentre os quais destaca Coudorctet, Comte e Durkheim, que afirmam a neutralidade axiológica do saber sob o fundamento de que a sociedade é regida por leis naturais, assim pode ser assimilada pela natureza e estudada através dos mesmos métodos, de forma objetiva, neutra e livre de julgamentos de valor. Em seguida analisa o historicismo, que tem como ideal uma ciência relativista fundada na noção de que os fenômenos social, cultural e político são históricos, essencialmente diferentes dos fatos naturais e que possuem o objeto e o próprio pesquisador imersos no curso da história. Por fim, destaca que na primeira metade do século XIX, veio a retomada da expressão ideologia com Marx, que a definiu:

¹⁰⁸ FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 9.

¹⁰⁹ Este é um conceito complexo e que não pode ser definido em poucas páginas, diante disso, apenas reflete-se a opinião de alguns autores, especificamente Michael Löwy e Marilena Chauí, que conceituaram esta temática de forma mais específica. Ademais, não objetiva-se esgotar o tema, restringido-se apenas aos aspectos considerados mais relevantes para o viés educacional.

¹¹⁰ LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Trad. Juarez Guimarães, Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

Para Marx, a ideologia é um forma de falsa consciência, correspondendo a interesses de classes: mais precisamente, ela designa o conjunto de das idéias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que os homens formam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, dos sistemas filosóficos, das doutrinas políticas e econômicas etc.¹¹¹ (grifos nossos)

Entretanto, o autor de *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* pontua, a partir da obra de Marx, a ideologia não como sinônimo de mentira, falsificação, mas sim de uma visão social de mundo que orienta o pensamento. Assim, por exemplo, David Ricardo compreendia a contradição entre lucro e salário, mas a entendia como expressão das leis naturais da sociedade. Portanto, o que deve ser pontuado não é uma ausência de vontade de conhecer a verdade, mas a possibilidade de conhecê-la, já que a ideologia burguesa¹¹² forma barreiras e restringe o campo de visibilidade cognitiva. Conclui que somente a classe revolucionária, defensora da abolição de todas as classes, tem um horizonte cognitivo mais ampliado.¹¹³

Seguindo esta linha teórica Marilena Chauí¹¹⁴ explica a ideologia como um processo em que as ideias das classes dominantes tornam-se ideias de todas as classes. Deste modo a classe dominante no plano material (econômico, social e político) domina também o plano espiritual (das ideias). Na prática, isto ocorre porque esta classe dispõe dos meios de produção material e também dos meios de produção espiritual, sendo que as ideias dominantes refletem a expressão ideal das relações materiais dominantes que são estendidas a toda a sociedade, como os próprios pensadores.

Embora a sociedade esteja dividida em classes, os membros da sociedade não devem perceber essa divisão, pela compreensão das características humanas concernentes a todos, acima das diferenças sociais. As ideias das classes

¹¹¹ LÖWY, 1987, p. 10.

¹¹² A ideologia burguesa é caracterizada, sobretudo, pela afirmação do progresso e representa uma das formas históricas da ideologia e varia de acordo com as mudanças das relações econômicas, políticas e sociais.

¹¹³ LÖWY, op. cit.

¹¹⁴ CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos, nº 13).

dominantes são postas como ideias de todos, representando uma aparência social, o que ocorre através da produção e distribuição dessas noções, através, por exemplo, da educação, dos costumes e dos meios de comunicação.¹¹⁵

Löwy¹¹⁶ aponta que autores marxistas passaram a compreender o que é ideologia de diferentes formas: Lênin designava a expressão para o conjunto de concepções de mundo ligada a determinada classe social, assim o próprio marxismo era uma forma de ideologia¹¹⁷; Karl Mannheim afirmava que ideologia é o pensamento que está ligado a uma posição social ao mesmo tempo que contradizia isto e diferenciava ideologia - representação e reprodução da ordem vigente - de utopia, que é a orientação para a ruptura com a ordem vigente.

Nota-se que há uma confusão conceitual deste termo. No caso Michael Löwy¹¹⁸ aponta para a definição exposta na obra de Mannheim, que depois de Marx, foi a tentativa mais séria de estabelecer um significado, conservando a dimensão crítica vinda com esta expressão através de Marx. Assim, a compreensão deve ser que a ideologia é um contraponto da utopia, sendo forma de reprodução da ordem estabelecida.

Em relação ao conceito de falsa consciência o autor o considera inadequado porque as ideologias e as utopias contêm um articulado de valores que não substituem categorias do falso e do verdadeiro.¹¹⁹

Esta inadequação do conceito de falso também é posta por Chauí¹²⁰ pela ideologia ser composta de ideias universais abstratas, quando, concretamente, existem ideias particulares de cada classe. Isto significa uma ilusão (inversão e abstração) necessária para a dominação de classes, que a arquiteta em uma base real: a divisão social, reconstruindo-a de modo invertido e formando uma aparência social.

¹¹⁵ CHAUÍ, 1994.

¹¹⁶ LÖWY, 1987.

¹¹⁷ Em sentido contrário Chauí entende não ser possível falar em ideologia dos dominados, pois a ideologia é um instrumento de dominação, representando a realidade da maneira mais apropriada para a classe dominante. Afirma, inclusive, que conclusões como a de Lênin, não partem da concepção marxista de ideologia e sim da positivista. (CHAUÍ, op. cit.).

¹¹⁸ LÖWY, op. cit.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ CHAUÍ, op. cit.

Por conseguinte, afirmar a ideologia como uma visão falsa da realidade é equivocado, já que trata de uma visão da realidade, imposta por determinado setor da sociedade, logo, é uma forma de orientação, que não pode ser reduzida ao conceito de falso ou de verdadeiro, representando uma práxis social ao partir da realidade e formar uma representação dela.

A partir destas noções do conceito de ideologia os doutrinadores marxistas apontam que o acesso à escola não é suficiente para reconhecer sujeitos que historicamente eram “inexistentes”, é preciso compreender o que está por dentro das instituições formais, que perpetuam os ideais da sociedade mercantil. Assim,

educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. (...) educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.¹²¹ (grifos nossos)

Nesta linha, não é possível a transformação/emancipação dos homens dentro do atual sistema, pois a educação é mais um instrumento para manter os estigmas da sociedade capitalista. Segue esta compreensão o doutrinador húngaro Mészáros:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, **uma reformulação mais significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social** (...)

Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas

¹²¹ JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 13.

intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo¹²². (grifos nossos)

Tentativas de emancipação do sujeito seriam somente mais uma forma de tentar reformar o sistema capitalista, o qual não permite mudanças dentro de seu próprio sistema. Como demonstrou Rosa Luxemburgo ao combater as ideias e suposições do reformista Bernstein:

A teoria da introdução do socialismo por etapas equivale à reforma progressiva da propriedade e do Estado capitalista no sentido socialista. Mas, em consequência das leis objetivas da sociedade atual, um e outro se desenvolvem no sentido precisamente oposto. Socializa-se cada vez mais o processo de produção, e a intervenção, o controle do Estado sobre esse processo se alargam cada vez mais. Mas ao mesmo tempo a propriedade privada torna-se cada vez mais a forma de exploração capitalista aberta do trabalho alheio, e o controle do Estado se impregna cada vez mais dos interesses exclusivos da classe dominante. Por conseguinte, na medida em que o Estado – isto é, a **organização política** – e as relações de propriedade –, isto é, a **organização jurídica** do capitalismo – se tornam cada vez mais capitalistas e não cada vez mais socialistas, opõem-se à teoria da introdução progressiva do socialismo duas dificuldades intransponíveis.

(...)

As relações de produção da sociedade capitalista aproximam-se cada vez mais das relações de produção da sociedade socialista, mas, inversamente, as relações políticas e jurídicas estabelecem entre a sociedade capitalista e a sociedade socialista um muro cada vez mais alto. Muro este que não é arrastado, antes, porém, reforçado, consolidado pelo desenvolvimento das reformas sociais e da democracia. Por conseguinte, é somente o martelo da revolução que poderá abatê-lo, isto é, a **conquista do poder político pelo proletariado**.¹²³ (grifos no original)

Nesta esteira é importante tomar algumas considerações do já aludido filósofo húngaro¹²⁴, que compreende que se a mudança educacional for limitada às margens do capital, abandona-se o objetivo de uma transformação social qualitativa, já que a

¹²² MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 25.

¹²³ LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 56-57.

¹²⁴ MÉSZÁROS, op. cit.

educação, e não só a formal, é uma forma de internalização (que legitima a posição social do sujeito) e de dominação estrutural, assim qualquer reforma no sistema escolar será restabelecida mais cedo ou mais tarde.

Marx e Engels, referências teóricas de Mészáros e Luxemburgo, não escreveram nenhum texto específico sobre o tema da educação, entretanto, em uma análise de seus livros é possível ressaltar algumas ponderações, o que foi feito na obra *Marx e Engels Textos sobre Educação e Ensino*¹²⁵. Esta obra apresenta no seio do movimento utópico a educação, caracterizada pela escassez, no início do capitalismo, unida às condições precárias da população operária, assim o ensino e a instrução seriam instrumentos de transformação. A emancipação deveria ocorrer em todos os níveis, entre eles o da consciência, pois no enfrentamento das classes é necessário o desenvolvimento substancial do indivíduo, para que a classe operária seja hegemônica.

Entretanto o capitalismo exigiu um sistema escolar aprofundado e como ficam estas afirmações de Marx e Engels? Eles pretendem superar o capitalismo, acentuando suas contradições, por isso não é possível retroagir, ao contrário é necessário criticar a atual instituição escolar e mudá-la.¹²⁶

Diante disso, são dois os pontos relativos ao ensino que devem ser destacados a partir da obra desses dois autores¹²⁷:

a) O ensino como qualificação da força de trabalho, reproduzindo o sistema dominante, tanto no nível ideológico quanto técnico e produtivo, assim, o indivíduo não tem tempo para o ócio, que é limitado pela exausta jornada de trabalho, e, conseqüentemente, não há espaço para o desenvolvimento da capacidade criadora. O sistema educacional é ideológico não só tematicamente, mas também por reforçar a alienação da força de trabalho como um fato natural;

b) Outro ponto polêmico é sobre o “ensino estatal”, pois “o estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o

¹²⁵ ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Textos sobre Educação e Ensino*. Trad. Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid.

aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante.”¹²⁸ Por isso, Marx tinha medo da educação ficar nas mãos do Estado, mas o que se deve compreender é que é possível um ensino diferenciado se houver uma gestão democrática¹²⁹.

Na teoria materialista é necessária a mudança das circunstâncias, da qual depende a educação do educador. Essa mudança dos homens deve ser compreendida como prática revolucionária.¹³⁰

Marx e Engels consideram que é necessário o conhecimento universal, para isso não basta focar-se em um estudo numa localidade, ao contrário, é preciso pela realidade material e determinada pelas necessidades materiais produzir um sistema de troca em escala mundial.¹³¹

A partir destas noções, a título apenas de elucidação, aponta-se que Saviani¹³² divide as teorias educacionais em duas correntes: as que “entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade”¹³³ e que são denominadas pelo autor de teorias não-críticas (pois aqui a marginalidade é um fenômeno que atinge alguns e que pode e deve ser resolvida); e as teorias crítico-reprodutivistas, assim denominadas pelo pedagogo, que “entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização”¹³⁴, ou seja, aquelas teorias que vêem que a marginalidade é um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade de classes.

Ademais, da posição doutrinária dos clássicos, esse debate é atual e presente em diversas obras recentes, apesar de ter iniciado com a Revolução Industrial no final do séc. XIX, quando a concepção de trabalho foi alterada e essas mudanças se acentuaram no séc. XX. Nesse novo quadro, em que as relações burguesas

¹²⁸ ENGELS; MARX, 2004, p. 17.

¹²⁹ Esta gestão democrática pode ser interpretada pela intervenção direta da população trabalhadora e pela democracia direta.

¹³⁰ ENGELS; MARX, op. cit.

¹³¹ Ibid.

¹³² SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 29.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

¹³³ Ibid., p. 15.

¹³⁴ Ibid., p. 15.

substituíram as relações da nobreza, a discussão sobre a relação trabalho e escola ganha ênfase.¹³⁵

Esta linha teórica de que a educação reproduz e mantém o capital é analisada, por exemplo, a partir das políticas do próprio Banco Mundial:

Em linhas gerais, a economia da educação busca mensurar do ponto de vista macroeconômico, o fator humano como determinante da produtividade e superação do atraso econômico; e no nível microeconômico, o investimento no indivíduo como explicação das diferenças de produtividade e renda, e, por conseguinte, de mobilidade social (SOUZA, 2006).

(...)

Delineia-se, então, a perspectiva de que a educação é tanto um fator econômico capaz de alterar o quadro do subdesenvolvimento, como um instrumento de inserção dos indivíduos no mercado, dotando-os de: potencialidade; capacidade – moral e mental – de realizar escolhas e agir segundo elas; instrução para o trabalho; e habilidades (SCHULTZ, 1967). Nesse sentido, a escola é o lócus para a aplicação da instrução, ou dos serviços educacionais, capazes de promover satisfação presente e futura (SCHULTZ, 1967). Infere-se de tal acepção que a escola passa a ser o espaço privilegiado para a realização do capital humano, uma vez que os principais elementos da educação são aí concebidos.¹³⁶

A educação voltada ao mercado de trabalho é assim reconhecida de forma geral, inclusive por juristas que tratam da educação como direito fundamental, ao exemplo de Maliska¹³⁷ que analisa a educação sobre cinco parâmetros:

- a) A educação como direito de todos, reconhecendo o papel fundamental dos fatores sociais na formação das pessoas. Esta educação como direito de todos deve ser reconhecida como garantidora do desenvolvimento mental e da aplicação dos conhecimentos, além dos valores morais que adaptam o sujeito à vida social atual;
- b) Dever do estado, da família e colaboração da sociedade;
- c) O pleno desenvolvimento da pessoa;

¹³⁵ GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, nº 193)

¹³⁶ MASO, Tchella Fernandes. *As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002*. 225 f. Dissertação (Mestrado em História das Relações Internacionais), Pós-Graduação em Relações Internacionais na Universidade de Brasília, Brasília, 2011, p. 98.

¹³⁷ MALISKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

- d) O preparo para o exercício da cidadania, que é a base da democracia;
- e) A qualificação para o trabalho, para o preparo profissional.

Mauro Del Pinto¹³⁸, professor da Universidade Federal de Pelotas, partindo da análise da exclusão social, que está dentro da política neoliberal após a crise do fordismo, mostra que a ideologia do livre-mercado possui o lado da proteção estatal e o auxílio para os ricos e de outro o rigor do mercado para os pobres. Complementa, que neste momento de globalização e reestruturação produtiva, o Brasil atravessa uma profunda implantação de reforma educacional, que está no bojo da implementação de uma gama de políticas sociais que visam o estabelecimento de relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países de Terceiro Mundo, portanto, essa reforma educacional ocorre de acordo com as necessidades do mercado:

Esta reforma do ensino técnico e tecnológico se assenta sobre um sistema dual histórico e uma LDB minimalista, que é coerente com a tese do Estado mínimo e com os elementos de ajuste estrutural neoliberal explicitados nas seções anteriores. Com a aprovação da nova LDB, foram abertos os espaços necessários para a institucionalização, novamente, da dualidade estrutural da educação brasileira, através da pulverização de políticas e sistemas de ensino. Com a mesma gravidade, para reformar o ensino técnico e tecnológico, o governo se utiliza de instrumentos legais extremamente antidemocráticos e, ao mesmo tempo, frágeis. Isto é, foram utilizados uma Medida Provisória, um Decreto Presidencial e uma Portaria Ministerial. Portanto, esta profunda reforma se assenta em mecanismos autoritários, passíveis de serem substituídos apenas com a canetada do presidente da República, pois os mecanismos legais que fundamentam a reforma não passam pela aprovação do Congresso Nacional.¹³⁹

Para Mauro Del Pinto isso mudou a função da escola, que hoje está voltada para o mercado, sobrepondo-se aos propósitos econômicos, sociais e culturais. Deste modo, o autor conclui que a luta pela educação pública e gratuita, democrática

¹³⁸ PINTO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *A cidadania negada* – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

¹³⁹ Ibid., p. 78.

e de qualidade, deve ser vista como uma das lutas fundamentais para barrar a hegemonia do pensamento neoliberal.¹⁴⁰

Também sobre as atuais reformas educacionais brasileiras, a partir desta necessidade do sistema em adaptar seus trabalhadores ao novo perfil de qualificação profissional, Celso Carvalho¹⁴¹ analisa que as reformas das décadas de 80 e 90 objetivaram aumentar a escolaridade da população como forma de maior inserção da economia no contexto mundial, que expôs a fragilidade do capitalismo: a impossibilidade da riqueza para todos.

A leitura desse processo de reforma é feita de formas diferentes. Para um imenso grupo - formado por agências multilaterais, organizações empresariais nacionais, setor da burocracia estatal - esse processo foi marcado pela transição do fordismo para a acumulação flexível, ou seja, da produção em série, massificada para novas formas de gestão do trabalho, como *just in time* e produção em células, que são caracterizadas pela flexibilidade organizacional, pela produção segmentada e pela tecnologia microeletrônica. Dessa forma este grupo crê na necessidade de formação e qualificação profissional.¹⁴²

Carvalho ressalta que o debate no campo da educação foi intenso, envolvendo formação e relações entre trabalho e educação. Questões sobre a estrutura educacional, sobre cidadania, competência, empregabilidade, laboralidade, pedagogia da qualidade, empreendedorismo ganharam destaque:

A difusão de teses que faziam a apologia da capacidade de o mercado regular as relações sociais, de um Estado mínimo (eficiente e gestor) e de um indivíduo dotado de liberdade e oportunidade de escolha tornou-se discurso ideológico diante do acirramento da violência urbana e da pauperização social. O abandono pelo Estado de compromissos históricos com a busca da igualdade e da justiça social e da impossibilidade da liberdade do indivíduo diante de uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho é expressão desse movimento. Assim, o fetichismo da mercadoria, o predomínio da aparência, do pragmatismo, da mercantilização e o assistencialismo, que

¹⁴⁰ PINTO, M., 2002.

¹⁴¹ CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso; JARDILINO, José Rubens L.; RUSSO, Miguel Henrique. (Orgs.). *Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

¹⁴² Ibid.

informaram e direcionaram os pressupostos das reformas educacionais, ganhando vida nos documentos oficiais, notadamente nas diretrizes curriculares nacionais e nos parâmetros curriculares nacionais, tornaram-se elementos chaves para a constituição de um espaço educacional incapaz de produzir a crítica e o objetivo maior da educação: a intensificação da condição humana. O que fica é uma perspectiva de formação de um cidadão útil, solitário, mudo e patético.¹⁴³

Na ânsia de formar trabalhadores qualificados, para este novo mercado ocorreu a “subsunção da condição de cidadania à condição de ser trabalhador”¹⁴⁴, o que é contraditório num mundo de aproximadamente 1 bilhão de desempregados ou subempregados.¹⁴⁵ É notável que há um modelo de serviço imposto na educação, servindo para perpetuar a ideologia dominante e manter os parâmetros da sociedade capitalista.

No debate das reformas educacionais, Carvalho¹⁴⁶ analisa algumas teses:

a) A tese da sociedade do conhecimento e da informação afirma que a atual época, caracterizada pela informática, seria marcada pelo conhecimento adquirido pelas diversas e diferentes fontes de informação. Entretanto esta afirmação ocorre no mesmo momento em que o controle sobre patentes aumenta, em que os países se distanciam pelo avanço tecnológico e que o investimento proporcional entre as nações não se comparam;

b) A segunda questão analisada é da educação orientada pela pedagogia das competências. Esta noção nasceu em contraposição a de qualificação profissional, modificando as relações capital-trabalho. Este modelo não critica a prática social, entendendo-a, na verdade, como um dado a-histórico e naturalizado, sendo marcado pela positividade e negatividade, afirmando a cidadania ao mesmo tempo em que seus processos constitutivos a negam. Ademais relacionar educação com trabalho tão somente encobre “a importância da educação para a formação de indivíduos universais e livres, aptos para o enfrentamento das condições impostas pelo trabalho

¹⁴³ CARVALHO, 2007, p. 47.

¹⁴⁴ Ibid., p. 49.

¹⁴⁵ CARVALHO, 2007.

¹⁴⁶ Ibid.

alienado”¹⁴⁷. Esse discurso é extremamente contraditório: anuncia a liberdade e a cidadania ao mesmo tempo em que materializa a desigualdade social e a alienação;

c) Por fim, há o conceito da pedagogia da qualidade, disseminado entre a década de 80 e 90, que faz parte de um processo que objetivava diminuir a distância entre o sistema produtivo e o sistema educativo. É um conceito que nasceu da crise da escola pública e do fracasso escolar, apropriando-se desse momento sem explicar seus reais motivos, afirmando que o problema estava no gerenciamento da educação. Nesse processo a escola sofre um processo de resignificação: “os alunos passam a ser clientes, a escola de espaço cultural passa a ser prestadora de serviços; de espaço de aprendizagem e socialização passa a ser espaço de produtividade e eficiência”¹⁴⁸. Assim, embora essa posição anuncie o resgate e a emancipação da educação, busca, na prática, o consenso social e a subordinação do ensino às exigências do mundo do trabalho.

Diante disso, Carvalho¹⁴⁹ conclui:

Em uma época em que o indivíduo e a história foram naturalizados, a tarefa da escola passou à constituição de um trabalhador dotado de *cidadania de qualidade nova*. O predomínio de uma história sem conflitos, de um capitalismo humanizador e de um mercado capaz de organizar e construir a paz social vê-se agora acrescido de um trabalhador abstrato e naturalizado, e como nos alerta Newton Duarte, do fetichismo da individualidade. É o apogeu da reificação e da desumanização.

A partir deste rol de doutrinadores apresentou-se que o ensino é um meio para a reprodução da visão social de determinada classe, o que historicamente vem sendo observado, e na atualidade é notório (mesmo para aqueles que não assumem uma posição marxista) através da utilização da escola para os interesses do mercado.

¹⁴⁷ CARVALHO, 2007.

¹⁴⁸ Ibid., p. 61.

¹⁴⁹ Ibid., p. 62-63.

3.2 A educação formal como emancipação

“a verdade é para o proletariado uma arma
indispensável à sua auto-emancipação”
(Michael Löwy. As Aventuras de Karl Marx
contra o Barão de Münchhausen)

Depreende-se da análise anterior o vasto posicionamento de que a educação é ideológica. Apesar disto alguns autores, inclusive dentre os que apontam o caráter reprodutor do pensamento dominante na educação, advertem a necessidade do conhecimento para que a classe trabalhadora reconheça a totalidade do sistema capitalista¹⁵⁰.

No decorrer da obra *Educação para além do capital*¹⁵¹, Mészáros considera impossível, diante de um processo coletivo, manter o domínio da educação sempre em favor da classe dominante. É preciso que o modo de internalização historicamente prevalecente seja alterado, pois somente isto possibilita um rompimento com a lógica do capital. Até porque é indispensável ter uma perspectiva de universalização da educação e do trabalho, o que pressupõe a igualdade substancial de todos. Consequentemente, o autor conclui que a educação emancipadora deve estar dentro das tarefas imediatas e estruturas estratégicas orientadas para um futuro diferenciado, ou, em suas palavras:

É impossível romper esse círculo vicioso sem uma intervenção efetiva na educação, capaz, simultaneamente, de *estabelecer prioridades* e de definir as *reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Sem que isso ocorra, a escassez pode ser – e será – reproduzida numa escala sempre crescente, em conjunto com uma geração de necessidades artificiais absolutamente devastadora, como tem ocorrido

¹⁵⁰ Diante disso, far-se-á um corte doutrinário entre aqueles que afirmam a necessidade do conhecimento e os que vêem a educação como forma de emancipação, reconhecendo que há divergências entre estas posições, este trabalho pretende somente mostrar se existe algum espaço na educação formal, apesar de ideológica, para a construção de um sujeito que reconheça a totalidade.

¹⁵¹ MÉSZÁROS, 2008.

atualmente, a serviço da insanamente orientada auto-expansão do capital e de uma contraproducente acumulação.¹⁵² (grifos nossos)

Isto também é ressaltado por Luxemburgo:

O título ácido a esta obra pode surpreender, à primeira vista. Pode então a socialdemocracia ser contra as reformas? Pode opor-se a revolução social, a transformação da ordem existente, que constitui sua finalidade, às reformas sociais? Certamente que não. A luta cotidiana pelas reformas, pela melhoria da situação do povo trabalhador no próprio quadro do regime existente, pelas instituições democráticas, constitui, mesmo para a socialdemocracia, o único meio de travar a luta de classe proletária e trabalhar no sentido da sua finalidade, isto é, a luta pela conquista do poder político e supressão do assalariado. **Existe para a socialdemocracia um laço indissolúvel entre as reformas sociais e a revolução, sendo a luta pelas reformas o meio, mas a revolução social o fim.**¹⁵³ (grifos nossos)

Florestan Fernandes também está dentre aqueles que entendem a educação formal como essencial, o que está já no prefácio da obra *O desafio educacional*¹⁵⁴, no qual o autor esclarece que a pedagogia é a chave para o enigma histórico, para o socialismo, porém isto somente ocorrerá se a educação for “meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores”¹⁵⁵. Portanto uma ideia de extrema importância pode ser concluída pela leitura deste livro: a pedagogia socialista não irá ocorrer nesta sociedade, porém a democracia na escola, ou seja, oportunidade a todos, por meio da escola pública, é de extrema importância para que o trabalhador se reconheça como sujeito oprimido.

Nesta linha o sociólogo brasileiro aponta a educação como o mais grave dilema social brasileiro, pois sua falta “priva os famintos e os miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência de sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação”¹⁵⁶.

¹⁵² MÉSZÁROS, 2008, p. 74.

¹⁵³ LUXEMBURGO, 2007, p. 17.

¹⁵⁴ FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

¹⁵⁵ Ibid., p. 10.

¹⁵⁶ Ibid., p. 126.

Na doutrina brasileira ao tratar deste tema é indispensável à referência ao pedagogo Paulo Freire. Este autor destaca, na obra *Política e educação*¹⁵⁷, a necessidade dos educadores apostarem na capacidade crítica das classes populares. O educador possui, deste modo, um papel fundamental na reinvenção do mundo, isto porque para que os indivíduos gozem de sua cidadania, ou seja, reconheçam seus direitos civis e políticos, é preciso uma formação educacional, somente alcançada se for um ato político, jamais feito de forma neutra. O educador, portanto, deve reconhecer os limites de sua prática educativa ao mesmo tempo em que assume a politicidade dela, assim

Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.¹⁵⁸

Os limites dessa atuação política do educador são reconhecidos através da compreensão do nível em que se encontra a luta de classes, isto porque a mesma metodologia de trabalho não será operada de forma idêntica em diferentes contextos, que são, na verdade, os limites da prática, de forma que a educação não é a alavanca da transformação profunda da sociedade, mas pode ser algo no sentido da transformação. Assim, Paulo Freire não desconsidera o poder da ideologia dominante no ambiente escolar, mas vê como possível a atuação de professores e professoras para desvelar o mundo da opressão

¹⁵⁷ FREIRE, 2001.

¹⁵⁸ Ibid., p. 25.

Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos imorais e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa.¹⁵⁹

Diante desta concepção de educação politizadora os autores questionam a possibilidade dos educadores assumirem essa posição na educação formal. Sobre isto Freire assevera,

Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.

(...)

A visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação antes da transformação das condições materiais da sociedade. Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História.

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade.¹⁶⁰

Na opinião de Freire¹⁶¹ aqueles que reconhecem a educação como reprodutora da ideologia dominante, deixam de lado a importância da subjetividade na luta histórica, não utilizando a educação como contradição da realidade imposta. Nisso, para o autor o papel dos educadores é trabalhar desocultando verdades no mínimo espaço de atuação existente, no qual os professores podem levar a crítica da

¹⁵⁹ FREIRE, 2001, p. 28.

¹⁶⁰ Ibid., p. 47.

¹⁶¹ FREIRE, 2001.

realidade para as salas de aula. Esta possível abertura é considerada pela direita, amedrontada pelos seus potenciais e decidida a controlar a educação.

O mesmo escritor, na obra *Ação Cultural para a Liberdade*¹⁶², também destaca o papel do educando, que, por exemplo, deve ler com um espírito crítico, fato não estimulado pela educação bancária, que, ao invés, mata a curiosidade do estudante. Por derradeiro, aquele que estuda deve assumir o papel de sujeito deste ato, concebendo-a como uma atitude frente ao mundo.

Erineu Foerste também vê esse espaço transformador na educação formal:

De fato, estudos culturais recentes apontam que a escola precisa cuidar para que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos científicos, ressignificando-os a partir de suas lutas por uma sociedade sem injustiças. Estes saberes, na verdade, são instrumentos de que os oprimidos precisam para fortalecer suas lutas revolucionárias no campo e nas cidades. É preciso conhecer para transformar, eis um princípio fundante da escola popular-libertadora.¹⁶³

Beisiegel¹⁶⁴ ao analisar a teoria e a prática de Paulo Freire, atesta que no primeiro livro de Freire (*Educação e atualidade brasileira*), este já ressaltava a necessidade de uma reforma radical do processo educativo no país, sobretudo pelo imperativo de “colocar a educação a serviço da humanização de um homem entendido sob uma determinada perspectiva e, ao mesmo tempo, situado, datado historicamente”¹⁶⁵, ou seja, somente com o conhecimento e a crítica da realidade é que se forma a consciência do homem capacitando-o para atuar em seu ambiente.

Na continuidade da análise das obras do sociólogo pernambucano, Celso de Rui Beisiegel, sustenta, por Freire, a condenação do caráter autoritário e assistencialista da educação brasileira. Pois esta não refletia os aspectos do local, ou seja, era inorgânica, e impunha aos educandos o máximo de passividade possível.

¹⁶² FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

¹⁶³ FOERSTE, 2008, p. 88.

¹⁶⁴ BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*. Brasília: Líber Livro, 2008.

¹⁶⁵ Ibid., p. 43.

Dessarte, a reforma da educação brasileira deveria ter alterações estruturais, focadas nessas dificuldade, entretanto isto não basta, já que estas problemáticas trouxeram reflexos para a prática diária educativa, sendo necessária a atuação do professor almejando uma educação democrática baseada no diálogo sobre a vida do educando e de sua comunidade (ressalva-se que essas mudanças na opinião de Paulo Freire não deveriam ocorrer só no âmbito escolar, mas em todas as agências passíveis de mobilização).¹⁶⁶ Neste liame destaca-se a importância disso para a educação básica:

A escola primária, uma vez descentralizada, reencontrando agora a cultura particular das diferentes regiões, levaria à identificação do educando com os elementos de sua própria realidade. Voltado para o exame e a discussão das experiências existenciais do educando e da comunidade local, o ensino primário estaria estimulando o desenvolvimento da capacidade de reflexão e levando à formação de hábitos de solidariedade social e política. Esta escola estaria permanentemente aberta à participação das famílias no planejamento e na realização dos trabalhos, solicitaria mesmo a participação das famílias e de outros componentes da comunidade, promovendo, assim, 'um aprendizado existencial da democracia'.¹⁶⁷

Nesta linha, é possível concluir que Paulo Freire focava-se numa prática voltada a modificação interior dos homens, para que estes pudessem participar ativamente da transformação da sociedade, esta é a concepção, na prática, de uma educação emancipadora.

Ante desta enumeração de construções teóricas a cerca da educação e seu papel ideológico, é plausível proclamar um espaço no meio educativo formal, ainda que pequeno, com potencial de construção do sujeito histórico, reconhecedor da totalidade e atuante na sua transformação.

Ressalta-se, no entanto, que isto é somente um meio para que a classe trabalhadora busque sua emancipação, sendo cogentes outras formas de atuação, numa perspectiva de alcance da transformação social.

¹⁶⁶ BEISIEGEL, 2008.

¹⁶⁷ Ibid., p. 135.

3.3 Educação e questão agrária

“Una educación centrada em la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por outra que atribuye uma importancia central a la diversidad (historica y cultural) y el reconocimiento del Otro”
(Touraine. Crítica da modernidade)

Visto o caráter ideológico da educação e que apesar disto há uma possibilidade de usar esta para emancipar os sujeitos, é preciso trazer estes dois pontos para o espaço do campo, situando a luta pela terra e o papel do ensino neste contexto.

Para tanto parte-se de duas premissas: a negação da educação para a população brasileira, em especial a do campo, esta quando existiu foi, normalmente, para suportar a estruturação da sociedade, formando mão-de-obra para atender as demandas políticas e econômicas; a estrutura fundiária desigual existente no Brasil, historicamente construída e geradora de concentração de terras e êxodo rural.¹⁶⁸

Miguel Carter¹⁶⁹ demonstra, através de dados do Banco Mundial e em um quadro comparativo com outras nações, o papel da reforma agrária para reduzir as desigualdades sociais. Esta reforma não ocorreu no Brasil, onde, em uma análise dos anos 2005 e 2006, mais de 25 milhões de brasileiros passam fome (14% da população) e todas as regiões do Brasil (tratadas de forma separada pela notável divisão entre o Norte e o Sul do país), em termos de distribuição de renda, estão entre as nações mais desiguais do mundo.

¹⁶⁸ A parte histórica desta análise será posta no próximo ponto deste trabalho. Sugere-se, também, ao leitor, o retorno aos dados trazidos em 2.3, reflexos da desigualdade da educação formal no campo no Brasil.

¹⁶⁹ CARTER, Miguel. Desigualdade social, democracia e reforma agrária. In: CARTER, Miguel. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: UNESP, 2010b.

Os números da reforma agrária evidenciam esta conjuntura: uma área quatro vezes maior que a França representa as terras não cultiváveis de nossa nação (27% do território nacional) ¹⁷⁰. Da mesma maneira, o índice de GINI brasileiro - mede a distribuição da propriedade rural e da renda de um país, variando de zero (igualdade absoluta) a um (concentração absoluta) – é 0,843, refletindo os menos de 2% dos proprietários detentores de cerca de 50% da área total existente no país ¹⁷¹.

Isto advém do processo de distribuição de terras lento, satisfazendo exigências imediatas, sem transformar o sistema fundiário brasileiro, o que é comprovado pelo país, em termos proporcionais, ter uma das menores reformas agrárias da América Latina. ¹⁷²

Perante estes fatores estima-se a existência de 3,1 milhões de famílias de trabalhadores sem acesso à terra e 3,4 milhões de famílias de trabalhadores com insuficiência de terra. ¹⁷³

O passo simbólico da reforma agrária para os camponeses esbarra em obstáculos, inter-relacionados de forma sistêmica: o histórico modelo de desenvolvimento excludente deste país; o caráter e o peso político de sua realização (frente a força do agronegócio, inclusive na sua representação no Legislativo); as forças globais, as classes sociais e a sociedade civil; a composição do Estado, o regime político e o governo. ¹⁷⁴

A partir da sucinta ¹⁷⁵ análise destas alarmantes informações é manifesta, atual e urgente a reforma agrária no Brasil e neste contexto os movimentos sociais camponeses tomaram e tomam espaço, buscando alcançar essa demanda através do combate diário e de reivindicações ao Estado,

¹⁷⁰ CARTER, 2010b.

¹⁷¹ MELO, João Alfredo Telles (Org.). *Reforma Agrária Quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil*. Brasília, 2006.

¹⁷² CARTER, op. cit.

¹⁷³ MELO, op. cit.

¹⁷⁴ CARTER, Miguel. Desafiando a desigualdade: contestação, contexto e consequências. In: CARTER, Miguel. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: UNESP, 2010a.

¹⁷⁵ Reconhece-se a superficialidade do que foi trazido sobre a questão da reforma agrária neste trabalho. No entanto, apenas objetivou-se pautá-la no quadro político e econômico de nossa nação, possibilitando enquadrar o papel dos movimentos sociais e da educação para seu alcance.

Entre 2000 e 2006, o Brasil teve 86 associações de trabalhadores rurais envolvidas em mobilizações pela reforma agrária. O MST é o mais visível e organizado desses movimentos. O Movimento continua predominantemente no Sul. Mas a luta em muitas partes do Nordeste e na região da Amazônia tem sido conduzida principalmente por sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos locais, incluindo grupos informais de posseiros. Até 2006, mais de um quarto dos 7.611 assentamentos agrícolas no Brasil foram ligados ao MST. Mais de 90% da terra distribuída entre 1979 e 2006, contudo, resultaram de atividades impulsionadas por outros grupos camponeses.¹⁷⁶

Estes movimentos formam assentamentos da reforma agrária, conformando outra territorialidade do campo, entendida tanto pela presença na terra quanto pelo processo de conscientização da população, cultivando-se uma nova identidade.¹⁷⁷

Dentre as formas de organização da população camponesa há uma proeminência do MST, tanto por sua prática acirrada e seu histórico, quanto pelo seu realce nas notícias divulgadas na mídia. Por conta disso há posições extremas, deste a direita – caracterizando como “atos de terrorismo” as suas ocupações em propriedades rurais, em sua maioria ociosa - e também da esquerda idealista, romantizando seus atos¹⁷⁸,

As duas perspectivas se fundamentam no potencial revolucionário do MST, embora por diferentes razões. Cada lado exagera muito. Assim, geralmente superestimam a influência do MST no Brasil.

Apesar de ser um movimento social excepcionalmente duradouro e complexo, o MST é, desde a sua gênese, uma associação de pessoas pobres. Ele opera com recursos limitados, e é suscetível a muitos dos problemas de ação coletiva que podem ser encontrados em outras organizações de cunho popular. O Movimento não é nenhuma “sociedade de anjos”. (...) Mesmo sendo um movimento de massas amplamente difundido pelo Brasil, o MST inclui apenas uma pequena parcela da população brasileira. Menos de 1% dos adultos deste país e não mais que 5% de seus habitantes rurais são membros desse movimento social.¹⁷⁹

¹⁷⁶ CARTER, 2010b, p. 39-40.

¹⁷⁷ BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re)constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas: Alínea, 2007.

¹⁷⁸ CARTER, op. cit.

¹⁷⁹ Ibid., p. 41.

Diante destas extremidades de opiniões, não se pretende, neste trabalho, idealizar as ações providas por essas pessoas mobilizadas, mas apenas ressaltar seu desempenho no meio educacional.

Estes espaços notaram na prática, sem necessidade de uma apreciação numérica e científica, a ausência de educação formal entre seus militantes e, por isso, trouxeram à tona ações e propostas para levar o ensino para seu meio de atuação, pela conclusão de que para almejar reforma agrária e transformação da sociedade é preciso conhecimento, processo de formação, assim

construíram um amplo movimento unificado em torno de uma política de educação para os povos do campo, referenciada nas suas culturas, nos seus modos de vida próprios e nas ricas experiências de vida e de práticas educativas que, no transcurso do movimento, foram construindo uma pedagogia, especialmente pelo MST, que valoriza o conhecimento da realidade enriquecido com um conhecimento sistematizado¹⁸⁰.

Isto é confirmado por uma avaliação feita pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em 1999 através de estudos de caso realizados em 20 Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (PAs) em todo o país. Na comparação entre os projetos com maior e menor desenvolvimento, inferiu-se quanto à estrutura básica e os serviços sociais do local,

A condição de moradia, embora seja um indicador da qualidade de vida, não é um elemento que determina o sucesso do assentamento. No entanto, o acesso à saúde, educação e transporte demonstra ter um peso importante na qualidade das condições de vida dos assentados, interferindo diretamente na permanência das famílias no projeto e uma maior dedicação/vínculo das famílias ao PA. As condições de acesso à saúde e à educação estão intimamente ligadas às condições das estradas e do transporte. Em relação à educação, as crianças dos PAs menos desenvolvidos tendem a abandonar a escola ao final da quarta série do primeiro grau, o que significa

¹⁸⁰ BATISTA, 2007, p. 177.

uma evasão mais precoce que a do PAs mais desenvolvidos, onde o abandono ocorre normalmente após o final do primeiro grau. Esta diferenciação indica que esses jovens tendem a ter menores perspectivas no futuro, tanto no desenvolvimento das unidades de produção como em outros empregos rurais ou urbanos.

Nos PAs com menor nível de desenvolvimento, onde os elementos de serviços sociais são mais deficientes, a tendência é de ocorrer uma maior evasão dos assentados. (...)

Observou-se também que a situação de infra-estrutura básica e de serviços sociais, principalmente em relação à educação, saúde e estradas, depende das relações dos assentados com os poderes local, regional e federal.¹⁸¹

Recente pesquisa realizada pelo mesmo órgão corroborou com as conclusões apresentadas em 1999. Agora o enfoque foi a qualidade de vida dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, quando averiguou-se: a estrutura física dos assentamentos melhorou (exemplo, 4 em cada 5 famílias tem acesso a abastecimento de água e luz), de outro lado há imperiosidade de investimento em educação e saúde. Especificamente sobre o ensino verificou-se: “mais da metade dos assentados não tem instrução escolar ou não tem mais do que a 4ª série do ensino fundamental. O índice de analfabetismo nos assentamentos é de 16% - maior que os 9,7% no Brasil.”¹⁸²

Paulo Freire¹⁸³ já sinalizava a importância do ensino para os camponeses, através da noção de ação cultural, visando o trabalho sob a realidade em transformação existente nos assentamentos, para que os sujeitos não sejam simplesmente objetos (mantendo-os na cultura da dependência) ou homens incorporados ao processo de reforma agrária. A partir desta metodologia, é possível lograr uma atividade realmente criadora, em que os camponeses olhem criticamente a cotidianidade e a modifique.

¹⁸¹ INCRA/FAO, Projeto de Cooperação Técnica. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. *Principais fatores que afetam o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária no Brasil*. Brasília, 1999, p. 25-26.

¹⁸² BREMBATTI, Katia. Incra traça perfil de assentados. *Gazeta do Povo*. Ponta Grossa, 22 dez. 2010. Caderno Vida e Cidadania, p. 7.

¹⁸³ FREIRE, 1981.

Com base nesta relação educação e transformação, cria-se uma luta por uma educação do campo universal, garantidora do acesso de todo o povo à educação, caracterizada por,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a **luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo**. **No:** o povo tem direito a ser educado **no lugar onde vive**; **Do:** o povo tem direito a uma **educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação**, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.¹⁸⁴ (grifos nossos)

A perspectiva deste movimento é educar os trabalhadores do campo (agricultores, quilombolas, indígenas, ribeirinhos...) para o desenvolvimento de uma articulação e uma organização próprias, assumindo a condição de sujeitos direcionadores de seu destino. Isto se dá através de políticas públicas construídas com a colaboração do próprio campesinato (diferentemente das iniciativas anteriores feitas para esta população¹⁸⁵) e vincula-se a todo um conjunto de batalhas pela transformação das condições sociais de vida no campo.¹⁸⁶

¹⁸⁴ CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002b, p. 26. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

¹⁸⁵ Isto é detectado na retomada histórica das políticas públicas para a educação do campo e em levantamento das atuais propostas. Como exemplo, dentre as Constituições Estaduais é incomum a presença de uma visão das peculiaridades do campo: “Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores(as) rurais*.” (BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, p. 65. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.)

¹⁸⁶ CALDART, op. cit.

Esta alternativa é um contraponto para o silêncio estatal e para as propostas de educação reprodutivistas, além de ser um projeto componente de uma trajetória maior: a educação popular e as lutas sociais.¹⁸⁷

Os movimentos camponeses buscam construir, através das demandas por reforma agrária e ensino, uma identidade¹⁸⁸ social ou coletiva, articuladora da cultura e da ideologia,

Destaca-se, nos movimentos sociais, o uso de várias linguagens e de símbolos para alimentar a participação e a identificação dos sujeitos com cada movimento e, no caso dos movimentos pela reforma agrária, para valorizar a cultura dos camponeses oriunda das experiências de vida e, a partir delas, alimentar a ideia de uma educação para os sujeitos do campo que seja elemento dinamizador, realimentador, da identidade camponesa, que está muito ligada à terra, ao campo.¹⁸⁹

Esta construção de uma identidade não recupera as condições que os camponeses já tiveram e que haviam perdido por estarem sem terra ou sem trabalho nela, ao contrário, uma nova identidade é criada: enraizada nas culturas daquele povo e recriada pela vinculação com a luta social.¹⁹⁰

Afirmada a identidade dos povos do campo, entendidos em sua complexidade e multiplicidade, contraria-se as lógicas do latifúndio e do agronegócio¹⁹¹ (vistas através dos dados apresentados anteriormente sobre a concentração de terras no

¹⁸⁷ BATISTA, 2007.

¹⁸⁸ Almeja-se, portanto, o que Ademar Bogo conceitua como identidade reconstruída: a identidade de classe formada pelas reações concretas de lutas pela não aceitação do estabelecido pela classe dominante. (BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classes*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.)

¹⁸⁹ BATISTA, op. cit., p. 179.

¹⁹⁰ CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

¹⁹¹ Esta lógica pode ser trabalhada através da noção de paradigma. De um lado há o paradigma da questão agrária e de outro o paradigma do capitalismo agrário (lógica do latifúndio e do agronegócio), ambos expressam a concentração de poder, a expansão da miséria e a violência da exclusão e da expropriação, mas para enfrentar estas dificuldades o primeiro paradigma enfrenta o capital, enquanto o último o integra. (FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação do Campo e Território Camponês no Brasil*. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, nº 7).

Brasil), representantes do modelo social hegemônico e que pretendem subjugar os povos do campo a sua ideologia.¹⁹² Inclusive, somente com essa construção é possível uma verdadeira educação do campo,

A classe não é formada pelos camponeses dispersos, mesmo que haja, em certo aspecto, uma relação social localizada, estabelecida naturalmente, que permita que eles se conheçam. Nesse sentido, qualquer iniciativa que se tome, seja no campo da educação, da cultura ou mesmo de cooperação, por meio da entreaajuda, são esforços que não constroem a classe nem elevam a consciência para o nível superior. Devido à extensão e diversidade, não se pode considerar que haja uma “cultura camponesa” como também não se pode, na ótica da luta de classes, falar “em educação do campo” sem considerar os camponeses como oposição aos latifundiários e aos empresários do agronegócio. Campo é território onde convivem as diversas forças; classe é gente organizada e em luta. **A educação dissociada da organização não potencializa a classe. O ponto central é a organização e, a partir dela, investe-se na formação da consciência de classe.**¹⁹³
(grifos nossos)

Frisa-se que as propostas de educação do campo articulam uma ideia de totalidade e ao mesmo tempo remetem para as singularidades culturais dos diversos povos componentes dela. Por conseguinte há uma enfatização da cultura do campo, sem, no entanto, afirmá-la como superior, ao contrário, assevera-se a particularidade das culturas demonstrando a não superioridade da cultura hegemônica. Exemplos dessa visão são: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o programa Saberes da Terra, eles “têm em comum uma proposta pedagógica baseada em eixos curriculares articulados pela agricultura familiar em diálogo com temas”¹⁹⁴ vinculados à realidade do campo e de seus sujeitos.¹⁹⁵

É visível a importância dada pelos militantes da reforma agrária ao ensino, sob a ótica de um direito fundamental garantido a todos, mas cumulativamente como um espaço de singularidades. Nesta linha, a educação no e do campo permite a

¹⁹² BATISTA, 2007.

¹⁹³ BOGO, 2010, p. 140.

¹⁹⁴ BATISTA, op. cit., p. 185.

¹⁹⁵ BATISTA, 2007.

formação científica, teórica e prática objetivando o surgimento de sujeitos históricos e transformadores da sociedade.

Dentre os movimentos, é preciso pontuar o desempenho do MST - por ser o movimento do campo com maior ênfase e com maiores quantidades de pesquisas específicas - na educação: o movimento é hoje o princípio educativo, a luta social é a base conformadora desse movimento e a pedagogia é a base que une essas dimensões.¹⁹⁶ Logo, o MST é tido como um processo educativo diário, como resume Caldart em duas ideias-força:

A primeira delas é de que existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social; e a segunda é de que uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entranhá-la no movimento da história.¹⁹⁷ (grifos nossos)

Esta visão deve ser constatada na história do movimento, de forma resumida e seguindo a metodologia de Caldart¹⁹⁸, dividindo-a em 3 momentos:

a) O momento de constituição do MST caracterizado pela articulação nacional da luta pela terra. Algumas decisões importantes marcaram esse período, como: a definição de que a ocupação de terra era a forma principal de luta e a partir dela uma organização própria e uma metodologia de educação específica foram sendo construídas; a postura de se assumir perante a sociedade; a decisão de ter um movimento nacional, objetivando garantir a unidade de ação e ao mesmo tempo respeitando as peculiaridades locais;

¹⁹⁶ CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *A cidadania negada* – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002a.

¹⁹⁷ Ibid., p. 132.

¹⁹⁸ Id., 2004.

b) A construção do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas, isto por assumir um papel na sociedade para além do caráter temporário e do perfil comum dos movimentos de massas. Duas grandes deliberações foram tomadas: o movimento também estaria nos assentamentos, criando duas lógicas organizativas distintas e trabalhadas de forma dialética, a luta pela terra com a mobilização dos sem-terras e o avanço na produção dos assentamentos; os assentamentos seriam um lugar de relações sociais alternativas, onde novas formas de organização da produção e de desenvolvimento do campo seriam arquitetadas.

c) Este último permanece em construção até hoje e procura a inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento do Brasil, alcançando questões sociais e políticas de toda a nação, mesmo a organização ainda não estando plenamente organizada na luta pela reforma agrária. Algumas ações foram feitas para lograr tal feito: formação da Consulta Popular, campanha contra a privatização da Vale do Rio Doce¹⁹⁹, a realização da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo²⁰⁰, a concretização de diversas marchas nacionais.

Nesta conjuntura construída por essa organização é notável a formação diária do conhecimento. Nas experiências humanas em ações de luta social são formados aprendizados coletivos transformados em culturas no decorrer do tempo. Dentre as atuações talvez a mais rica em significados, constituindo as matrizes organizativas e educativas do movimento, seja a ocupação de terras, por projetar nos sujeitos mudanças no modo de se posicionarem frente à realidade, pois contestam a formação social, formam uma consciência de classe e reencontram um novo

¹⁹⁹ Esta mobilização em específico cansou espanto em toda a sociedade: “Na direita, o espanto foi por considerarem um insulto os sem-terra decidirem meter-se nesse tipo de assunto. Na esquerda, porque essa ação chamava a atenção para dois aspectos importantes. Primeiro, o de que os Sem Terra não querem apenas terra, mas também o direito a cidadania plena. Segundo, o de que outros segmentos da sociedade que poderiam estar à frente dessa luta não estavam, pelo menos não com a força necessária para mobilizar o povo brasileiro contra essa ação, e o significado que teria para o futuro do país.” (CALDART, 2004, p. 147).

²⁰⁰ Esta foi exposta anteriormente inclusive como marco da educação do campo como direito fundamental e apenas a título elucidativo coloca-se seus intuítos: “O objetivo da Conferência, preparada nos estados através da articulação entre entidades e movimentos sociais que trabalham diretamente com educação no meio rural brasileiro, foi desencadear um grande debate nacional sobre a situação da educação no campo, discutindo alternativas de vinculação entre estratégias de expansão e qualificação da escolaridade dos povos do campo e estratégias de desenvolvimento social do país como um todo.” (Ibid., p. 149-150).

significado para suas vidas. Pedagogicamente a organização dos acampamentos também baliza o desenvolvimento do conhecimento, marcando a passagem da ética do indivíduo para a ética comunitária ou até coletiva e demonstrando a necessidade do movimento permanente (a convicção política conduz a busca de mudanças mais amplas).²⁰¹

Estes são somente alguns exemplos da riqueza pedagógica do dia-a-dia da luta do MST, que compreende a educação para além da sala de aula, formando seus militantes tanto na escola quanto no combate diário, interligando esses dois ambientes.

Caldart²⁰² comenta também o papel da escola neste processo, ressaltando: a pedagogia do MST não cabe na escola, mas o movimento, historicamente, vem demonstrando o papel dela, cada vez mais importante, em sua intencionalidade pedagógica. Inicialmente a educação formal foi construída como um direito e no decorrer do processo histórico foi posta como um lugar em que é possível a transformação do sujeito

A escola, pública, continua a ser vista como um direito, mas hoje **Sem Terra** que honre este nome é o que se **sabe como direito e dever de estudar**, exatamente porque sem compreender a realidade não é possível transformá-la, e tanto mais quando ela se apresenta de forma tão complexa como agora.²⁰³ (grifos nossos)

Duas são as implicações mais importantes da inclusão da escola na dinâmica do MST: a primeira é o reforço na luta pela escola pública e a produção da cultura do direito à escola no campo e do campo; a segunda é o reconhecimento da escola dentro de um movimento pedagógico mais amplo, de formação humana. Diante disto, a escola projetada pelo MST é uma escola em movimento, seja de pedagogias, seja de sujeitos humanos.²⁰⁴

²⁰¹ CALDART, 2004.

²⁰² Id., 2002a.

²⁰³ Ibid., p. 140.

²⁰⁴ CALDART, 2002a.

Desta forma pretende-se a ocupação da escola²⁰⁵, o que significa a produção da consciência da necessidade de aprender²⁰⁶ e a incorporação de seus militantes na luta por um espaço onde essa formação possa acontecer - pois a escola foi historicamente negada a esse grupo social - e ao mesmo tempo utilizá-la como um local de resistência e produção, transformando-a e resignificando-a.²⁰⁷

Essa ocupação da escola ocorre através de um processo, representativo de ao menos três significados: a mobilização das famílias pelo direito à escola; a tomada dessa luta por todo o MST e sua incorporação na sua dinâmica, tanto no cotidiano quanto a vendo como uma questão política e estratégica na conquista da terra. Isto tudo aconteceu na medida em que a própria história da organização foi se desenvolvendo e em cada momento perpassado pela organização neste progresso o ensino teve um avanço.²⁰⁸

Apenas a título elucidativo apontam-se alguns desses progressos em cada conjuntura histórica pela qual perpassou o MST²⁰⁹:

a) No primeiro momento notou-se a necessidade de ocupar a escola (e para isso se fosse necessário criavam-se escolas internas e depois a legalização era buscada) e disto decorreu a imperiosidade de formar um quadro de professores próprio da organização²¹⁰ (os profissionais externos muitas vezes eram dotados de

²⁰⁵ Conjunturalmente a ocupação da escola pelo MST surgiu de cinco circunstâncias principais: o próprio contexto social do movimento, com a especificidade da educação brasileira, sobretudo no campo; a preocupação das famílias com o ensino dos filhos nos acampamentos e assentamentos; a iniciativa de mães e professoras pressionando a organização nesta atuação; a forma de organização do movimento transformou a necessidade das famílias em uma tarefa de todos; o próprio perfil daqueles que construíram a organização e que sempre viram a educação como um valor. (CALDART, 2004).

²⁰⁶ “os sem-terra não conseguiriam avançar na sua luta se não se dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos princípios organizativos do MST.” (Ibid., p. 215).

²⁰⁷ CALDART, 2004.

²⁰⁸ Ibid.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ “Em janeiro de 1990, iniciaram-se as primeiras turmas de magistério para professores de escolas de assentamento, em Braga, no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Cealeiro – Fundep. Esta entidade educacional havia sido criada em agosto do ano anterior por diversos movimentos populares, com a finalidade de atender às demandas deste tipo, formando cinco turmas entre 1990 a 1996. Foi neste curso que se buscou discutir o que de fato seria a tal ‘escola diferente’.” (CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 111.)

preconceitos, além de não inter-relacionarem o cotidiano dos estudantes na sala de aula);

b) No segundo nasce o Setor de Educação do MST,

a ênfase (...) esteve no processo de produção da chamada proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, **configurando-se como uma ampliação da própria noção de direito: não apenas ter acesso à escola mas também ter o direito de constituí-la como parte da sua identidade:** fazer de cada escola conquistada uma escola do MST.²¹¹ (grifos nossos)

Posteriormente a noção de escola passou a ser vista duplamente: ampliou-se a outras frentes e a educação fundamental foi fortalecida; o colégio como local de formação dos sem-terras como militantes;

c) Por fim o alargamento do conceito de educação tornando-o para além de um direito social, um dever político. Para isso houve uma tendência de transformação na organicidade do trabalho no ensino (ampliando os sujeitos atuantes e rompendo com as distinções entre educação e formação) e outra de valorização da escola, vista para além de uma instituição: como componente de uma rede de vivências educativas. Além disso, foi iniciada a discussão sobre educação de modo um geral, inclusive por considerar a escola do MST também uma escola do campo.

A utilização da escola é, em uma perspectiva emancipadora, postulada pelo movimento por uma educação no campo, como explica Roberto Leher

Examinando a experiência latino-americana, em especial a luta dos povos originários (Zapatistas/México, Conaie/Equador e Cocaleros/Bolívia) e movimentos camponeses (MST – Brasil), é possível postular que o movimento de renovação da educação popular está indissoluvelmente relacionado com a necessidade de uma nova episteme que supere as perspectivas eurocêtricas. Com base nessas considerações, este artigo defende que a educação popular está no âmago da estratégia de luta pelo socialismo – como acentuou Gramsci a propósito da cultura e da formação política – e, por

²¹¹ CALDART, 2004, p. 249.

isso, a sua força ou fraqueza tem uma relação direta com a correlação de forças e com o estado da auto-organização das forças populares.²¹²

Outrossim, utiliza-se a escola objetivando um projeto de educação popular em que os movimentos possam estabelecer seus quadros de dirigentes e militantes. Essa formação deve ocorrer conjuntamente com a produção de conhecimento, somente possível em uma práxis emancipatória e libertária.

A educação é, deste modo, um meio para construir uma nova hegemonia dentro da sociedade atual, não sendo possível transformá-la sem o pensamento e a atividade dos homens. Esta mudança ocorre através de uma pedagogia libertária, reformando intelectualmente uma classe.²¹³

Ainda na relação educação formal e o MST é importante frisar o papel das escolas itinerantes²¹⁴. A luta por este formato de colégios iniciou no Estado do Rio Grande do Sul, minudenciado nos próximos parágrafos por representar esse marco inicial e como uma forma de exemplo.

A discussão começou no acampamento Encruzilhada Natalino, onde seus militantes viam a necessidade de seus filhos estudarem, o que não era possível em escolas da rede municipal ou estadual, pela frequente locomoção dos acampamentos. Consultou-se, na década de 80, o governo local e o estadual sobre a possibilidade de legalizar o ensino dado dentro dos acampamentos e até 1996 nenhuma escola de acampamento havia sido reconhecida – esta ausência de regularização não impedia o movimento de dar aulas, mas mantinha o ensino em condições precárias, com desorganização no processo de formação e representava a reprovação do Estado a seu modelo.²¹⁵

²¹² LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas: Alínea, 2007, p. 20.

²¹³ LEHER, 2007.

²¹⁴ O nome escola itinerante adveio de conversas internas de como deveriam ser chamados estes colégios. Ademais este nome já havia sido utilizado pelo cubano Martí, “quando se referia à escola dos camponeses, sem que estes tivessem que abandonar o campo para buscá-la”. (CAMINI, 2009, p. 118.)

²¹⁵ CAMINI, 2009.

Esta inércia impôs a necessidade de organizar as crianças acampadas, realizando-se congressos em 1994 e 1995, nos quais se decidiu pela necessidade de lutar pela legalização das escolas itinerantes. Uma proposta pedagógica começou a ser discutida entre o Setor Estadual de Educação do MST e a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Em 19 de novembro de 1996, quando a proposta foi posta em votação no Conselho Estadual de Educação, um grupo de educandos e educadores assistiram a solenidade, em que por unanimidade aprovou-se uma experiência pedagógica pelo período de 2 anos, prorrogados, posteriormente, duas vezes.²¹⁶

De outro lado, a iniciativa governamental mostra-se contraditória: há um controle externo e à distância dos colégios (alternados em sua intensidade a cada mudança de governo, ao exemplo do mandato de Yeda Crusius²¹⁷) ao mesmo tempo em que não proporciona-se qualquer estrutura material e humana para a manutenção destas escolas. Ademais, muitas vezes os momentos de opressão e violência impedem o funcionamento dos colégios²¹⁸. Mas avanços também ocorreram, ao exemplo da aprovação, em 2002, do regimento escolar, em que determinou-se a vinculação das escolas itinerantes a uma Escola-base de algum assentamento.²¹⁹

Esta experiência foi um exemplo para a organização de todo o movimento, que pretendia uma regularização nacional, contudo pelos empecilhos postos pelos poderes públicos, o combateu fincou-se como estadual. O Paraná foi o segundo estado a regularizar as escolas itinerantes, no ano de 2003, seguido de Santa Catarina em 2004. Até 2009, 6 estados da Federação haviam logrado a legalização dessa proposta, “contamos hoje com 37 escolas dessa modalidade, envolvendo

²¹⁶ CAMINI, 2009.

²¹⁷ No ano de 2009, a governadora Yeda Crusius, em atuação conjunta com o Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul, estabeleceu o fechamento das escolas itinerantes no estado, fato gerador de indignação no movimento e em parcela da sociedade, reconhecadora da importância da organização para o ensino no campo. (PEREIRA, Frei Pilato. Por que Yeda Crusius acabou com a escola itinerante?. *Correio do Brasil*. 20 fev 2009. Disponível em: www.mst.org.br. Acesso: 12.09.2011.)

²¹⁸ Exemplo disso é o fato ocorrido no acampamento Sepé Tiaraju, em Coqueiros do Sul, onde quando os policiais chegaram para expulsar os militantes ali presentes a primeira coisa que foi queimada foi a escola. (CAMINI, op. cit.)

²¹⁹ Ibid.

aproximadamente 3.600 educandos e 350 educadores em 37 acampamentos das áreas de reforma agrária”²²⁰.²²¹

De toda a apreciação trazida é manifesta a diferença entre as lutas por educação defendidas no contexto dos movimentos dos trabalhadores rurais e por outros setores da sociedade civil: os movimentos não se limitam ao direito e ao acesso a escola, construindo uma metodologia em que a educação cultive a identidade dos sujeitos e seja política, engajando-se na transformação social.²²²

Esta diferenciação existe, sobretudo, pelos objetivos serem maiores entre aqueles que lutam pela reforma agrária, vendo o ensino como um passo para suas conquistas (e não como um direito e uma forma de cidadania) e inserindo-o, através de pedagogias diferenciadas, na realidade do camponês, trabalhando da singularidade para a totalidade e construindo sujeitos históricos.

²²⁰ CAMINI, 2009, p. 154-155.

²²¹ CAMINI, 2009.

²²² BATISTA, 2007.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

“A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a liberdade não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘enche’ de conteúdos. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”
(Paulo Freire. Pedagogia do oprimido)

As conclusões antecedentes demonstram que apesar da educação formal representar a ideologia dominante, este direito fundamental tem relevância, ainda que mínima, para a construção do sujeito e para a transformação da sociedade. Isto é, sobremaneira, analisado na conjuntura do campo, espaço que historicamente e atualmente teve/tem sua população migrando para as áreas urbanas, mas que, como demonstrado anteriormente, necessita de mudanças, pelas quais a educação perpassa.

Na tentativa de análise do espaço educacional do campo, é preciso trazer à tona as leis e políticas públicas que historicamente foram voltadas a esse meio no tocante a educação (apontar-se-á também algumas questões referentes à educação de forma geral somente quando de alguma forma isto refletiu no ensino básico do campo), até porque,

Segundo dados do IBGE, em 1960, tínhamos 40% da população morando na cidade e 60%, na zona urbana; em 1970, tínhamos 52.904.744, na zona urbana e 41.603.839, na zona rural; já em 1996, a população urbana era de 123.082.167 e a rural, de 33.997.406, o que corresponde a 25,5% da população; em 2000, a população urbana era de 137.953.959 milhões de habitantes e a população rural, de 31.845.211.

Ora, os números demonstram uma intensa migração da zona urbana para a zona rural, essa constatação deveria nos dizer qualquer coisa, pois não se poder acreditar que esse processo não foi motivado por situações estruturais, dentre elas, a falta de uma educação que possa produzir no educando rural o

seu grau de importância e lhe fornecer instrumentos para a transformação de seu meio ambiente.²²³

Ernandes Marinho²²⁴ coloca: até os anos 50 a capacidade do homem do campo era considerada inferior, mas com a metodologia de Paulo Freire, e outras percepções, esse pensamento foi alterado, compreendendo-se que na verdade a proposta de educação era o problema: no país ocorria o fenômeno da educação reprodutivista, ou seja, a escola deve manter as desigualdades sociais ao invés de ser um espaço de transformação da sociedade, isto por não considerar as características do educando no plano educacional. Ao contrário, a educação proposta deve corresponder à realidade e aos anseios do educando e não ser um objeto manipulado ideologicamente.

Menciona-se, contudo, que a educação não deve focar somente nas características regionais, entretanto deve atender às necessidades básicas do educando, tendo relação com o seu meio e também com o mundo.

Com estas premissas é possível analisar, brevemente, as políticas públicas para a educação no campo no Brasil desde a Colonização Portuguesa até a atualidade.

4.1 Breve análise sobre os antecedentes legislativos

“A educação, ao ser analisada na perspectiva da equidade, nos denuncia de forma contundente as consequências e ao mesmo tempo a natureza estrutural das iniquidades no Brasil.” (Observatório da Equidade. Brasil, Presidência da República. As Desigualdades na Escolarização no Brasil).

²²³ MARINHO, Ernandes. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa, 2008, p 09.

²²⁴ MARINHO, 2008.

No período em que o Brasil foi Colônia de Portugal, o fundamental é entender que a ocupação do território (muitas terras nas mãos de poucos e os poderes dados aos senhores feudais) impediu o desenvolvimento da educação rural no país.²²⁵

Foram diversos os fatores históricos e sociológicos que influenciaram a educação da época, dentre eles destaque-se o modo de ocupação do território brasileiro e o sistema escravista implementado,

Vieram ao Brasil, não o *português*, mas portugueses: desde os homens práticos da mercancia, na navegação, na guerra, aos habituados às lides da lavoura, dos ofícios artesanais e da burocracia. Todos esses tipos de gente encontraram seu lugar na sociedade assente sobre o trabalho escravo. As necessidades da exploração e do povoamento do território brasileiro não permitiriam insistir na “fórmula” feitorial de colonização, nem este reproduziria o “modelo” da própria Metrópole, por sinal mais imaginário do que real.²²⁶

Quando iniciou o processo educacional - no Brasil de 1549 (regime de Governo Geral) - este foi liderado pelos jesuítas e caracterizado como alienante/manipulador, até porque seu enfoque era a conversão religiosa dos indígenas, e, subsidiariamente, o treinamento para o trabalho nos engenhos (era necessário introduzir uma nova racionalidade instrumental neste povo), correspondendo aos interesses imediatos dos colonizadores, como exemplo dessa lógica estes educadores não aprendiam a língua indígena nem a dos escravos africanos. Ademais os senhores de engenho possuíam todo o poder, não vendo a educação como algo de valor e consequentemente não a incentivavam. De outro lado, não é possível olvidar de iniciativas diferenciadas entre os jesuítas, como Manuel de Nóbrega e José de Anchieta, os quais transformaram seminários em instituições de ensino e negaram a aculturação dos índios. Em 1758 – através da chamada Reforma Pombalina que abarcou os âmbitos econômico, administrativo e educacional - os

²²⁵ MARINHO, 2008.

²²⁶ GORENDER, Jacó. *O escravismo colonial*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1980, p. 151.

jesuítas foram desorganizadamente expulsos do país e dessa forma o sistema educacional foi suprimido do Brasil.²²⁷ Disto é possível concluir

que as dificuldades que temos ainda hoje no ensino têm suas raízes em problemas bem antigos, isto é, desde o início, no Brasil, não se trabalhou a idéia de uma educação apropriada às realidades concretas da sociedade; a história educacional brasileira começa atendendo a interesses externos ao próprio processo de ensino/aprendizagem, além disso, sem considerar a educação como um valor para o ser humano, não existe processo educacional que possa ser considerada como adequado.²²⁸

Este distanciamento da realidade social, em destaque para as particularidades de cada local e para as peculiaridades do campo reverbera no modelo educacional atual através da parca quantidade de políticas públicas objetivando uma mudança nesse padrão de ensino. Esta problemática é explicada pela noção de colonialismo cultural,

o surgimento da modernidade carrega necessariamente, como o anverso de uma moeda, a face colonial. A modernidade seria uma história local, a da sociedade ocidental, que tomou ares de um projeto global, impondo sua epistemologia e sua hermenêutica ao mundo, asfixiando toda e qualquer gnosiologia conflitante. Os saberes não vertidos deste grupamento humano foram marginalizados, relegados, como já dito, à esfera do exótico. A colonialidade não versou somente sobre dominação social, política e econômica. Os saberes também foram afetados por um processo de subalternização epistemológica cruento. E é somente por conta deste processo, segundo *Mignolo*, que os demais saberes não partilham da mesma credibilidade que os produzidos pela moderna sociedade ocidental. E, contra toda esta asfixia, *Mignolo* propõe a ressurreição de todo esse saber marginalizado. Deparamo-nos, pois, com a noção de “pensamento liminar”: aquele que é produzido a partir das margens, como fonte de conhecimento desde a colonialidade. A diferença fundamental traçada por *Mignolo* é que não se trata de colocar a periferia colonial novamente como objeto de estudo e sim fazer dela um centro de irradiação epistemológica, que produza

²²⁷ NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

²²⁸ MARINHO, 2008, p. 25.

conhecimento levando em conta sua marca histórica inarredável – a questão colonial.²²⁹

Diante da expulsão dos jesuítas, em 1772 (ano do seu decreto, entretanto na prática a implementação dessa proposta ocorreu anos depois), foi encontrada uma solução paliativa através das Aulas Régias, as quais deveriam suprimir as disciplinas ofertadas pelos extintos Colégios. As aulas eram dadas por uma pessoa com algum domínio e possuidora de uma autorização do Vice-Rei, e controladas por um Diretor Geral de Estudos, um grande problema desse período foi os soldados irem às salas de aulas recrutar os jovens.²³⁰

Depois das Aulas Régias as próximas ações educacionais foram propostas por D. João VI a partir de 1808, focadas em cursos superiores para a burguesia.²³¹

Por conseguinte, nessa ocasião a educação não correspondia à realidade social, sendo reprodutivista: observando as características da metrópole e conservando a situação vigente, o que era natural diante do contexto político e econômico do país.²³² Já a educação rural inexistiu:

Durante o período colonial, o Brasil era uma imensa zona rural, mas não tivemos uma educação rural, pelo menos nenhuma iniciativa que tenha tido projeção nacional, que é o assunto por nós analisado. Pelos textos apresentados, podemos citar quatro causas de não se ter no Brasil uma educação rural ou apropriada ao indivíduo

1° Para o governo português, o Brasil era terra de exploração e não de investimento, assim as riquezas deveriam sair daqui para a metrópole e não fazer o inverso.

2° A atividade econômica do país era braçal e não requeria uma mão-de-obra especializada, pois para trabalhar no campo, extrair minério, ou cuidar do gado, o homem não precisa saber ler nem escrever, para os senhores, melhor, não saber mesmo, é mais fácil à manipulação.

3° A população brasileira na sua grande maioria era formada de índios, negros escravos e mulheres, pessoas que não tinham direito à educação.

²²⁹ KOBORA, Igor Augusto Lopes; MASO, Tchenna Fernandes; PAZELLO, Ricardo Prestes. *Entre antropologia e direito: perplexidades no ensino jurídico*. In: ENADIR, II, 2011, GT: A antropologia em espaços de ensino do direito e o direito em espaços de ensino da antropologia. São Paulo, p. 4.

²³⁰ NORONHA; RIBEIRO; XAVIER, 1994.

²³¹ MARINHO, 2008.

²³² Ibid.

4° Uma educação rural dependeria do apoio do senhor das terras, se ele não reconhecia a educação como algo importante, logicamente não iria apoiá-la.²³³

Quanto ao ensino no período imperial,

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriarcado rural, **as classes dirigentes não se sensibilizam com o imperativo democrático da universalização da educação básica.** Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico.²³⁴ (grifos nossos)

Neste momento histórico foi promulgada a primeira lei sobre reforma agrária, a Lei nº601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras. Esta veio como resposta às apelações feitas por José Bonifácio aos deputados, pedindo uma formulação legal em relação aos descompassos das sesmarias e das invasões de terras por posseiros. Isto porque os sesmeiros recebiam terras e não cumpriam com o acordado com o governo, por isso deviam devolver as terras, o que geralmente não ocorria, ocasionando terras vazias e ocupadas por posseiros²³⁵, assim a referida lei legitimou a “existência dos títulos dos sesmeiros e dos donatários. Ela reconhecia, ainda, como proprietário da terra o que tinha tomado posse e estava produzindo.

²³³ MARINHO, 2008, p. 27.

²³⁴ SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 67.

²³⁵ As sesmarias tiveram tamanha influência na organização territorial brasileira, a ponto do Presidente do INCRA, Rolf Hackbart, afirmar na data de 13/03/2005, em depoimento à CPMI da Terra, que foi este sistema do colonizador português que originou o latifúndio no Brasil. Aponta-se, também que entre o regime das sesmarias e a Lei nº 601 de 1850 houve um lapso temporal - já que em 1822 a Resolução Imperial de 17 de junho suspendeu a concessão de títulos de sesmaria - em que a ocupação das terras ter ocorrido pela cultura efetiva, o que foi denominado de regime de posses. (MELO, 2006.)

Com essa decisão, terras públicas passavam para a mão de particulares.”²³⁶ Também determinou, como único meio para a aquisição de terras públicas, a partir daquele momento, a compra.²³⁷

Nestes moldes a Lei nº 601, regulamentada pelo Decreto nº 1.318/1854, vigorou no país por mais de cem anos, firmando a propriedade privada e o poder do governo imperial sobre as terras devolutas. Como consequência: impediu o acesso à terra a população mais pobre, converteu os antigos títulos de sesmarias em títulos de domínio e garantiu a manutenção da mão-de-obra para os grandes proprietários, pelo impedimento financeiro dos ex-escravos e pequenos agricultores de comprar terras.²³⁸

Quanto ao panorama educacional, existia um anseio de criação de um sistema específico, tendo em vista que no momento da independência não havia qualquer forma organizada de educação escolar no Brasil. Assim, antes da promulgação da Constituição da época, projetos emergenciais eram discutidos, nos quais se mostrava a preocupação de desenvolver um sistema de educação de elite.²³⁹ Nos trabalhos para a construção da Carta Magna,

A Constituinte de 1823, com todos os arrazoados patrióticos e exultantes, em seis meses de trabalho **produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional**. A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados provinciais, que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil.²⁴⁰ (grifos nossos)

Ao final, a Constituição de 1824 reconheceu formalmente o direito subjetivo dos cidadãos à educação básica, determinando a gratuidade da instrução primária:

²³⁶ MARINHO, 2008, p. 32-33.

²³⁷ MARINHO, 2008.

²³⁸ MELO, 2006.

²³⁹ NORONHA; RIBEIRO; XAVIER, 1994.

²⁴⁰ CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 50-51.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte:
 (...)
 XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
 XXXIII. Collegios, e Universities, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.²⁴¹

Estes dois tópicos do art. 179 representam a forma reduzida como o tema era tratado, refletindo o entendimento da época de que educação era cargo da família e da Igreja. Realça-se, igualmente, a centralização do ensino sob determinação da Coroa.²⁴²

Especificamente na educação rural não aconteceram mudanças, mas as circunstâncias históricas merecem destaque, pois nesse momento a área urbana se desenvolve e pode-se falar de verdade em área rural, logo, em uma educação para esse setor, entretanto para a economia agrícola da época a mão-de-obra alfabetizada não era necessária.²⁴³

Assim enfatizam-se duas disposições legais na temática da educação rural brasileira:

a) A primeira lei foi promulgada em 15 de outubro de 1827 estabelecendo “que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras”²⁴⁴. Esta lei falhou, dentre outras causas, por ausência de professores qualificados, inclusive pela não atração da remuneração irrisória prevista para estes trabalhadores, e, também, pela falta de estrutura física;²⁴⁵

b) A segunda disposição legal é o Decreto n° 7247 de 19 de abril de 1879, chamado de reforma Leôncio de Carvalho: afirmando a obrigatoriedade do ensino

²⁴¹ BRASIL. Constituição (1824). *Constituição*: Política do Imperio do Brazil. Coleção das leis do Império do Brasil de 1824, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 01/09/2011.

²⁴² MALISKA, 2001.

²⁴³ MARINHO, 2008.

²⁴⁴ SUCUPIRA, 2001, p. 58.

²⁴⁵ SUCUPIRA, 2001.

entre 7 e 14 anos; eliminando a proibição de frequência dos escravos nas escolas; e no art. 8º referia-se à educação rural, determinando o acesso à educação em localidades menos povoadas através das Escolas Normais (fundadas nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado), mas não há registros que seu dispositivo tenha sido cumprido.²⁴⁶

Quanto à educação no Ato Adicional de 1934, Sucupira²⁴⁷ esclarece: o tema foi tratado em capítulo próprio, determinando - ao contrário da Constituição de 1924 e corroborando com a citada lei de 1827 - a descentralização da educação em províncias (o que não deixou de ser alvo de críticas), através de um plano nacional, e o ensino foi, novamente, considerado direito de todos:

Art. 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados:

(...)

VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus;

(...)

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.²⁴⁸

Além disto, o mesmo texto legal dispunha:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

²⁴⁶ NORONHA; RIBEIRO; XAVIER, 1994.

²⁴⁷ SUCUPIRA, 2001.

²⁴⁸ BRASIL, Constituição (1934). *Constituição*: República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm. Acesso em: 01/09/2011.

Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.²⁴⁹

Portanto, existia previsão expressa de aplicação de uma quota determinada dos tributos ao ensino, destacando-se que em relação à União 20% (vinte por cento) do orçamento anual destinado à educação deveriam ser utilizados para as escolas da zona rural. Entretanto, havia um disparate na prática, enquanto “as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mas de 1% da renda total do Império.”²⁵⁰

No tema agrário o Ato Adicional de 1834 não determinou a função social da propriedade.

Em 1889, com a transformação política e a conquista da República, inicia o período denominado de República Velha, no qual as manipulações dos privilegiados foram mantidas conjuntamente com os jogos de interesses pessoais. Neste contexto surge o coronelismo, a Política dos Governadores e por fim a Revolução de 30, além de termos sofrido com os abalos políticos e econômicos externos.²⁵¹

Com o Governo Provisório houve um avanço no campo educacional, a partir dos direitos civis e de uma proposta federativa, mas não se determinou a educação básica como um dever do Estado.²⁵² Esse avanço somente ocorreu pela busca de

²⁴⁹ BRASIL, 1934.

²⁵⁰ SUCUPIRA, 2001, p. 66.

²⁵¹ MARINHO, 2008.

²⁵² CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001a, p. 50-51.

inserção na modernidade, proeminente no século XX, em nosso país, e o processo escolar veio com o propósito desse salto qualitativo.²⁵³

Com a primeira Constituição Republicana, em 1891, dois aspectos devem ser destacados: o caráter laico e a descentralização do ensino, além disso, em relação a gratuidade da instrução primária não havia menção sobre o tema.²⁵⁴ Ademais, foram mantidas a proibição do voto do analfabeto (iniciada ainda no período imperial pela Lei Saraiva de 1881) e a noção de ensino primário como mera alfabetização perdurou até 1920.²⁵⁵

A Revisão Constitucional de 1926 elucidou dois pontos em relação à educação: o primeiro foi a necessidade de interferência da União na instrução básica e o segundo foi a concepção da educação como direito social.²⁵⁶

No tocante à educação no campo, o ensino permaneceu descontínuo e desordenado, isto porque a elite nacional buscava o desenvolvimento urbano-industrial. Um olhar para o meio rural somente surgiu com o movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando inicia um forte deslocamento da população camponesa para o meio urbano²⁵⁷, nesse contexto surge o ruralismo pedagógico, que pretendia fixar o homem ao campo e mantinha a escola vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas da época.²⁵⁸

Aparentemente parecia um momento de preocupação com o homem do campo, mas na verdade não se objetivava o homem rural como cidadão, ser social e ser pensante e sim a manutenção do *status quo*, ou seja, pretendia-se manter a estrutura anterior da era do ouro do campo, o que agradava os fazendeiros e

²⁵³ LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época, n° 70).]

²⁵⁴ MALISKA, 2001.

²⁵⁵ NORONHA; RIBEIRO; XAVIER, 1994.

²⁵⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001b.

²⁵⁷ Com a Primeira Guerra Mundial as exportações de produtos agrícolas caíram e o país precisava produzir seus próprios bens manufaturados, logo a imigração para o meio urbano acentuou-se demasiadamente, quando ficou notório o grande índice de analfabetismo no campo.

²⁵⁸ LEITE, op. cit.

também os contrários a forte imigração rural, novamente caracterizava-se uma escola reprodutivista.²⁵⁹

Na década de 1920 inicia o modelo agroexportador no país, trazendo a necessidade de modernização da escola rural, em decorrência disto surgiu o movimento dos “Pioneiros da Educação Nova” e reivindicações urbanizantes.²⁶⁰

Em 1930, iniciado o Estado Novo, o Decreto nº 19.402 de 14 de novembro criou o Ministério da Educação e Saúde, em uma conjuntura na qual a educação rural e a educação urbana eram tratadas da mesma forma e havia um grande êxodo rural, trazendo à tona o alto analfabetismo provindo do campo (um quadro refletor disso é o Censo de 1920 ter pontuado 98% da população era analfabeta no então eminentemente rural Estado de Goiás).²⁶¹

Esse período caracterizou-se pela divergência entre correntes pedagógicas, sobretudo debates entre profissionais da educação e católicos, que disputavam o sistema escolar no Brasil.²⁶²

Em 1935 realizou-se o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, em Salvador, na Bahia, que propôs escolas normais rurais, ideia que foi tomando conta do país, ocorrendo iniciativas no Ceará, na Bahia, em Pernambuco.²⁶³

Uma outra iniciativa que foi tomada no sentido de valorização do interior foi a divulgação do folclore brasileiro e apresentação de artes populares, sendo o Estado do Ceará pioneiro por ter feito a primeira exposição na realização da VI Conferência Nacional de Educação.²⁶⁴

O governo de Getúlio Vargas procurava a transmissão da ideologia nacionalista e tal concepção refletiu na educação. Outro fator importante foi a crescente industrialização (destacam-se as criações de órgãos como BNDE – Banco

²⁵⁹ MARINHO, 2008.

²⁶⁰ Ibid.

²⁶¹ Ibid.

²⁶² Ibid.

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Ibid., p. 69.

Nacional de Desenvolvimento Econômico -, Petrobrás – Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima, SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), que demandava mão-de-obra qualificada, buscando-se no meio urbano a educação técnico-profissional e no meio rural a alfabetização, inclusive porque o analfabetismo representava ausência de desenvolvimento, além da escassez de mão-de-obra no meio urbano (objetivava-se erradicar o analfabetismo da população rural que na época representava 55.32% da população brasileira). Nota-se o forte incentivo do governo à indústria - o que no início teve resistência do setor agrícola - que entre 1949 e 1962 cresceu 77%.²⁶⁵

Todo este quadro político e social, de tendências nacionalista-burguesas, do Estado Novo refletiu nas conclusões do VIII Congresso Brasileiro de Educação. Este trabalhou o aspecto da educação rural, partindo das premissas básicas (alto índice de analfabetismo, redução da produção agrícola, necessidade de uniformidade sócio-cultural no Brasil) e concluindo pelos interesses da nova oligarquia (a burguesia em ascensão).²⁶⁶

Nem liberal nem capitalista monopolista, mas com um discurso essencialmente conservador-nacionalista, esse Congresso de Educação não definiu claramente os óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio Estado.²⁶⁷

Especificamente quanto à questão agrária ocorreu uma ascensão do debate, isto porque o proletariado rural buscava organizações na luta por um pedaço de terra. Este anseio foi proposto na Constituição de 1934, apesar de materialmente não ter tido resultados.

²⁶⁵ MARINHO, 2008.

²⁶⁶ LEITE, 2009.

²⁶⁷ Ibid., p. 31.

Certamente que a maneira como as terras estavam, e ainda estão, distribuídas no Brasil constituía um grande problema para a educação, pois, mesmo contando com uma extensa zona rural, as grandes áreas do país tinham poucos donos. Tal fator favorecia a manipulação da situação e mantinha a idéia de sociedade que alguns queriam.²⁶⁸

No ensino, a Carta Magna determinou um capítulo especial denominado “Educação e da Cultura”, considerando-o direito subjetivo público, sendo imprescindível o estabelecimento dos meios garantidores deste direito e dos índices orçamentários destinados a ele. Logo o constituinte não se isentou em determinar a obrigatoriedade do Estado em aplicar recursos públicos em educação, como havia ocorrido nas constituições anteriores. Em contraposição, devido a conturbações entre opositores na Assembléia Constituinte, o texto determinou o ministério do ensino concorrentemente para a família e o poder público e no tocante à obrigatoriedade apenas determinou a frequência obrigatória, restringindo-a ao público matriculado.²⁶⁹

A partir deste diploma legal e até hoje cabe ao governo federal traçar as diretrizes da educação nacional, apesar do texto de 1934 determinar competência concorrente entre União e Estados na instrução pública de todos os níveis. Especificamente sobre o financiamento educacional para as zonas rurais, determinou reserva de 20% do valor aplicado pela União²⁷⁰, ademais,

O art. 139 tratou da educação do trabalhador e de sua família ao dispor que **toda empresa individual ou agrícola**, fora dos centros escolares, e onde trabalhassem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, **pelo menos, dez analfabetos, seria obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.**²⁷¹ (grifos nossos)

²⁶⁸ MARINHO, 2008, p. 78.

²⁶⁹ ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

²⁷⁰ MALISKA, 2001.

²⁷¹ Ibid., p. 25.

A Constituição de 1937, caracterizada como fascista e conservadora, determinou a competência privativa da União para fixar as bases e quadros da educação nacional e silenciou-se no tocante aos recursos que deveriam ser postos em disponibilidade pelos entes federativos na área educacional. Outrossim, determinou como competência subsidiária do Estado, a supressão de lacunas na educação particular oportunizada pelos pais.²⁷²

De 1945 a 1964 há uma redemocratização no país e o novo diploma constitucional, de 1946, manteve a competência da União para legislar no tema educacional, colocando os estados para legislarem de forma supletiva ou complementar e os municípios de forma facultativa. A educação foi definida como direito de todos e atribuição do Estado, sem excluir a educação privada, determinando-se quanto cada ente federativo deveria investir em educação (no caso União 10% e Estados, Distrito Federal e Municípios 20%). A obrigatoriedade do ensino primário foi um dos princípios da legislação, sendo que este deveria ser gratuito e o restante somente àqueles que provassem falta de recursos.²⁷³

Sérgio Celani Leite aponta que após a Segunda Guerra Mundial, criaram-se projetos educacionais para o campo em sintonia com a política externa norte-americana, ao exemplo da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), permitindo a criação de projetos problematizadores da questão da educação no país, vendo esta como fator de Segurança Nacional, logo, uma exigência para o desenvolvimento e expansão econômica do país.²⁷⁴

O mesmo autor refere-se ao surgimento do Programa de Extensão Rural no Brasil, o qual via o camponês como um indivíduo extremamente carente e precisado de assistência e proteção. Este projeto buscou o desenvolvimento agrário e, dada sua abrangência, pode ser visto sob alguns pontos, dos quais destacam-se: politicamente pretendia combater movimentos de esquerda; socialmente queria a contenção dos movimentos migratórios para as cidades e o controle das

²⁷² MALISKA, 2001.

²⁷³ OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação da assembléia constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed. rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

²⁷⁴ LEITE, 2009.

reivindicações políticas do meio rural; economicamente buscou sustentar o processo industrial urbano.²⁷⁵

Além disso, alguns projetos educacionais deste momento histórico são destacados por Marinho²⁷⁶:

a) No campo da alfabetização existiram dois projetos: campanha de educação de adolescentes e adultos e mobilização contra o analfabetismo, iniciados em 1947 (plano aprovado em 15 de janeiro) e 1961 (Decreto nº 51.222), respectivamente. Ambos foram propostos num quadro em que o analfabetismo era alarmante e supostamente prejudicava o desenvolvimento do país e o segundo projeto contava com a participação da população em seu desenvolvimento, mas os dois não perduraram por muito tempo devido a problemas financeiros e políticos.

b) A cruzada da ação básica cristã objetivava a alfabetização, começou no alvorecer da década de 60 e perdurou durante a ditadura militar. Nos primeiros anos da década de 70 foi extinta por problemas com o material utilizado que era inadequado à realidade trabalhada e por crise financeira.

c) A lei orgânica do ensino agrícola objetivou dar ensino técnico e profissionalizante, todavia o mercado da época não era promissor (o foco era no meio industrial), de modo que os estudantes não eram incentivados na escola a permanecerem na zona rural.

d) A primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional de nº 4024/61, da qual se destaca alguns artigos referentes à educação de uma maneira geral e também dispositivos específicos sobre a educação rural. Em relação ao tema da escola no campo, apesar dos avanços formais estes não ocorreram materialmente, tendo em vista a preocupação com a educação especializada para a indústria. Dentre seus dispositivos, sobressaem-se:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

²⁷⁵ LEITE, 2009.

²⁷⁶ MARINHO, 2008.

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

(...)

Art. 25. O **ensino primário** tem por fim o **desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.**

(...)

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão **facilitar-lhes** a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.²⁷⁷

(...)

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias **poderá** ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

(...)

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais.²⁷⁸ (grifos nossos)

Para Sérgio Celani Leite esta primeira LDB, que demorou mais de uma década para ser elaborada e promulgada, representa a dialética da sociedade brasileira, para a qual para alguns a escolaridade é um meio de manutenção do *status quo* e para outros é uma forma de lograr a independência sócio-cultural, política e econômica. A maior problemática desta legislação foi deixar aos municípios a estruturação da escola fundamental, o que representou uma omissão para o meio

²⁷⁷ Este artigo é uma indicação do ensino primário para todos. Entretanto, como o período era de grande movimentação na zona rural, os proprietários de terras não tinham interesse na educação - sobretudo diante das ameaças das cooperativas e das propostas de reforma agrária - por receio de aumentar o potencial crítico da classe trabalhadora. (MARINHO, 2008.)

²⁷⁸ BRASIL. _____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01/09/2011.

rural, visto que “a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos, e, principalmente, financeiros”²⁷⁹.²⁸⁰

Entre 1952 e 1963 ocorreu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que, com o Decreto 38.955 de 27 de março de 1956, toma espaço teórico, tendo por finalidade expandir a educação de base no meio rural. O objetivo desta campanha era desenvolver uma educação qualitativa baseada na dignidade do ser humano, na discussão dos problemas do meio em que vivia o educando e na formação de consciência (despertar no educando o cidadão, os seus direitos e deveres e sua necessária participação no progresso econômico e social). O Decreto 47.251 de 1958 expôs novos parâmetros para a campanha, determinando o desenvolvimento de métodos pedagógicos voltados às populações da área rural.²⁸¹

Esta experiência não teve sucesso, não impedindo o êxodo rural e possuindo mero caráter reprodutivista,

Quanto à filosofia da CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.²⁸²

Na década de 60 destacou-se o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), o qual reconhecia a expressão cultural do homem simples e, com isso, objetivava combater o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo. Neste processo destaca-se o pedagogo Paulo Freire, que possuía uma metodologia própria de alfabetização.²⁸³

²⁷⁹ LEITE, 2009, p. 39.

²⁸⁰ LEITE, 2009.

²⁸¹ MARINHO, 2008.

²⁸² LEITE, op. cit., p. 37.

²⁸³ MARINHO, op. cit.

Outros movimentos populares iniciaram suas atividades nessa época, como Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB), os quais sustentavam uma ideologia de esquerda e buscavam a luta pela reforma agrária e pela educação de base. Em contraposição a isso, novo convênio foi feito entre Brasil e Estados Unidos, a “Aliança para o Progresso”, que demonstrou ser muito mais uma programa assistencial do que focado no desenvolvimento do país e de sua população. Ademais, o governo brasileiro criou programas setoriais para conter o êxodo rural e a luta dos camponeses, ao exemplo da SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA, INCRA, PIPMOA (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola), SUPRA (Superintendência da Política de Reforma Agrária), CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária) e o Projeto Rondon - os três últimos surgiram após 1964.²⁸⁴

Os dados do analfabetismo em 1950 demonstram: na zona rural dois terços da população era analfabeta; na área urbana cerca de 20%; e 60% da população brasileira vivia no campo. De outro lado, os números evidenciam um ponto positivo nas campanhas da época: o índice de crescimento de matrículas na zona rural entre 1940 e 1957 foi relativamente maior ao da zona urbana, 123% e 103%, respectivamente.²⁸⁵

O período de 1964 a 1985 é marcado pelo fim das campanhas e o início das ECAs (Escolas Comunidades Agrícolas) e no plano político as propostas governamentais eram de desenvolvimento, utilizando-se de diversos meios, não só da educação.²⁸⁶

Neste período a educação era técnica, isto porque seu escopo era o progresso, diante da ideia de que o país se desenvolveria por meio do crescimento do parque industrial.²⁸⁷

Além do mais, o Brasil vivenciou a ditadura militar neste momento, que teve 3 períodos: de 1964 até o Ato Institucional nº 05 de 1968 a filosofia era combater o comunismo e quanto à educação nada foi proposto pela falta de recursos financeiros;

²⁸⁴ LEITE, 2009.

²⁸⁵ MARINHO, 2008.

²⁸⁶ Ibid.

²⁸⁷ Ibid.

a segunda fase foi até 1978 e marcou-se por ser a mais dura de todas, e portanto tinha como característica a manipulação, presente também no ensino; a última, até 1985, foi marcada pela abertura política, anistia e movimentos civis.²⁸⁸

No tocante à questão agrária, com a Lei nº 4.504/64 foi promulgado o Estatuto da Terra, documento que não cessou os conflitos no campo. Esta lei foi pouca aplicada, tanto que em 28 de janeiro de 1984,

surgiu o MST (Movimento dos Sem Terras), tendo como base o acampamento da Encruzilhada Natalino, que ficava em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, e também no MASTRO (Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná). Com o MST, surge um novo momento para o campo, pois esse movimento vai buscar o ponto essencial que pode mudar a realidade de uma sociedade que se encontra alheia à problemática da zona rural.²⁸⁹

Na Constituição de 1967 a competência para legislar sobre educação era da União. Ademais, o ensino era um direito de todos, mas focado na unidade nacional, que por sua vez tinha no seu âmago uma concepção ideológica e de segurança do regime ditatorial. Outras previsões do texto constitucional foram: a possibilidade do Poder Público financiar iniciativas privadas de ensino; a gratuidade do ensino primário foi estendida ao ensino secundário; no ensino superior o financiamento estaria vinculado à falta de recursos do aluno e ao seu excepcional merecimento; e não havia previsão de vinculação orçamentária para a educação. Este rol de direitos foi diminuído em 1969, quando a igualdade de oportunidade foi suprida e a liberdade de cátedra foi restringida, de outro lado, paradoxalmente na Emenda Constitucional de 1969 aparece pela primeira vez no país a educação como um dever do Estado.²⁹⁰

De forma geral, o país teve uma queda do analfabetismo durante o regime ditatorial (em 1940 metade da população não sabia ler nem escrever, em 1980 a porcentagem caiu para 25,94% dos brasileiros), entretanto a intervenção e a

²⁸⁸ MARINHO, 2008

²⁸⁹ Ibid., p. 111-112.

²⁹⁰ HORTA, José Silvério Baía. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

manipulação da educação se acentuaram. Prova disto são algumas políticas públicas: o MOBRAL, política de erradicação do analfabetismo criada pela Lei 5.379 de 1967, que não focava no alcance da cidadania; a retirada da disciplina de filosofia das escolas; o acréscimo da matéria educação moral e cívica; o Decreto-lei 477 de 26 de fevereiro de 1969 estabeleceu formas de repressão aos docentes, alunos e funcionários de instituições de ensino públicas e particulares; a imposição da Lei nº 5692 em 1971 alterou o formato do ensino, determinando a divisão deste entre 1º e 2º grau, sendo, o último, de forma obrigatória e única, profissionalizante.²⁹¹

A LDB nº 5692/71 municipalizou definitivamente o ensino rural, e tratou das peculiaridades regionais, assim abriu espaço para a educação no campo,

porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestres.²⁹²

Alguns programas governamentais foram criados entre as décadas de 60 e 70, sobretudo, por dois motivos: desejo de desenvolvimento do país e colaboração financeira do governo dos EUA²⁹³. Dentre as propostas emanadas da esfera federal apresentadas por Marinho²⁹⁴ enfatiza-se:

a) O I PND (Plano Nacional de Educação) estabeleceu objetivos e diretrizes para programas educacionais na zona rural, considerando as necessidades desse meio. Entretanto, após a publicação deste documento não se encontra influência direta dele em nenhuma ação realizada na zona rural.

b) A SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) tentou trabalhar na zona rural através de projetos integrados com o objetivo de

²⁹¹ MARINHO, 2008.

²⁹² LEITE, 2009, p.47-48.

²⁹³ MARINHO, op. cit.

²⁹⁴ Ibid.

desenvolvimento da área, não existindo registros de qualquer sucesso destas iniciativas.

c) A SUDESUL (Superintendência da Região Sul) também buscou o projeto integrado e destacou-se pelo objetivo de aperfeiçoar a mão-de-obra.

Ao mesmo tempo foi elaborado o Plano Setorial de Educação, Cultural e Desporto (PSECD), pelo qual se criou o Pronasec (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural) propondo a expansão da educação no campo, a melhoria deste ensino, com a consequente redução da evasão e da dependência escolar. Apesar de esse programa ter valorizado a escola rural e a cultural deste meio, como o trabalho do camponês, não mudou tradições na escolaridade rural: a formação urbana dos professores que não demonstravam interesse com a realidade do campo; a presença de professores leigos; as salas multisseriadas; a inadequação do material didático; as instalações físicas normalmente em estado lastimável.²⁹⁵

Estes foram os principais programas realizados na época, existiram outros, e em todos eles notam-se alguns problemas: ausência de recursos, despreparo dos agentes educacionais e não preparação da comunidade para receber o plano educacional.²⁹⁶

Em relação às propostas emanadas da esfera civil apresentadas por Marinho²⁹⁷, realçam-se:

a) A experiência da FIDENE (Fundação de integração, desenvolvimento e educação do noroeste do estado). Esta iniciativa nasceu com um grupo de extensão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, que buscava uma aproximação com a comunidade, logrando-a com o meio rural em 1962. Houve também uma proposta pedagógica comandada pelo IEB (Instituto de Educação de Base), além de se criar o IEP (Instituto de Educação Permanente). A visão do grupo era global, não se focando somente no ensino clássico das salas de aula, mas atuando

²⁹⁵ LEITE, 2009.

²⁹⁶ MARINHO, 2008.

²⁹⁷ Ibid.

conjuntamente com sindicatos rurais, com os professores, com a saúde, objetivando a formação global do homem;

b) O movimento de educação de base (MEB) foi criado em 1961 e se expandiu em 1963. Foi um projeto iniciado pela Igreja Católica, apesar de depois ter tomado ares políticos, utilizando-se, inclusive da pedagogia de Paulo Freire e pretendendo que o homem rural domina-se seu meio;

c) As escolas famílias agrícolas (EFA) fundadas em 1968 tinham “como finalidade a promoção da pessoa humana por meio das ações comunitárias, desenvolvendo amplas atividades de interesse do homem do campo, procurando a elevação cultural, social e econômica dos agricultores capixabas”²⁹⁸. O projeto foi inspirado na educação rural da França e da Itália baseadas na pedagogia da alternância. A partir desta pedagogia os estudantes ficavam uma semana na escola e uma semana com a família. Além da alternância também era importante nesta proposta pedagógica a “educação geral”, ou seja, o ensinamento do currículo básico com o acréscimo de disciplinas relacionadas à realidade do educando, isto numa concepção de formação integral da pessoa humana. Em 1999, as EFAs estavam em 18 Estados da Federação, com 99 escolas, segundo dados da UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil). Como exemplo da inovação da proposta, pesquisa feita em 1996, indicou a porcentagem de 30% de ex-alunos destas escolas na Bahia que saíram da região.

Denota-se desta breve exposição do histórico legislativo, perpassando pelas políticas públicas e as iniciativas populares, a defasagem ou mesmo ausência, em alguns períodos, de propostas educacionais focadas nas singularidades do meio rural. Isto dificultou o acesso ao conhecimento tradicional e mais ainda a possibilidade dos camponeses utilizarem o ensino como uma forma de emancipação, reconhecendo-se como sujeitos históricos e a partir da totalidade buscarem uma nova realidade.

4.2 As leis infraconstitucionais pós Constituição Federal de 1998

²⁹⁸ MARINHO, 2008, p.139.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (Eduardo Galeano)

A análise das constituições brasileiras e das leis infraconstitucionais sobre educação, paralelamente ao desenvolvimento destas, demonstra o fracasso das políticas públicas neste setor no que concerne, mormente, ao meio rural, que possui um quadro ainda mais agravado, como já apontado, isto por motivos diversos: “as classes multisseriadas (várias séries em uma única classe), professores leigos, as grandes distâncias sem transporte, a mobilidade das famílias.”²⁹⁹

Na conjuntura atual, iniciada com o fim do Golpe Militar de 64 e o começo da Nova República, em termos de educação rural não há qualquer destaque em seus dois primeiros governos: Collor de Melo e Itamar Franco. Em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva buscou-se a redução do índice de analfabetismo (o que será abordado posteriormente), logo, a atuação no meio rural era crucial.³⁰⁰

Quanto aos avanços da Carta Magna de 1988, esta garantiu a gratuidade do ensino público para todos os níveis pela primeira vez numa Constituição brasileira, determinou a destinação orçamentária para o setor da educação, considerou o ensino fundamental como obrigatório, delimitando, deste modo, os liames deste direito fundamental³⁰¹. Com essa postura, considerando a educação como direito público subjetivo, a Constituição Cidadã possibilitou que as leis infraconstitucionais

²⁹⁹ SILVA, Argentina Martins da; SILVA, Marilda Dias da. Educação Rural. In: SILVA, Eurides Brito da. (Org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 75.

³⁰⁰ MARINHO, 2008.

³⁰¹ Referência ao primeiro ponto deste trabalho, o qual minuciosamente apontou a visão da educação básica como direito fundamental.

tratassem da educação rural, no tocante ao direito à igualdade e no respeito às diferenças.

Ademais, o art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) prevê a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) mediante lei específica, o que traz à tona o debate sobre educação rural.

Motta³⁰² destaca alguns pontos sobre os dispositivos presentes na Constituição Federal de 1988, dentre os quais se ressaltam:

a) Em relação à competência legislativa, esta é privativa da União para as diretrizes e bases da educação nacional e concorrente para outras normas. De outro lado há competência comum entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios no oferecimento dos meios adequados para o acesso ao ensino (o art. 211³⁰³ do diploma legal esmiúça o tema);

b) Plurianualmente deve ser feito um plano nacional de educação que vise à erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino, a melhoria da qualidade, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica (os recentes planos serão analisados na sequência);

c) Os artigos 34 e 35 prevêm a interferência nos entes federativos que não apliquem o mínimo exigido de suas receitas para a manutenção e desenvolvimento do ensino;

³⁰² MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito Educacional e educação no século XXI*: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

³⁰³ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1998).

d) A educação é elevada à condição de serviço público essencial, sendo indiscutivelmente direito de aplicação imediata no que concerne ao ensino fundamental, devendo respeitar os princípios básicos presentes no art. 206 e os deveres assinalados no art. 208³⁰⁴;

e) Determinou a necessidade de currículo e conteúdos mínimos para toda a nação, e para além deste possibilitou a inclusão de interesses locais (tanto do ente federativo quanto de micro-regiões);

f) A aplicação mínima da receita resultante de impostos de cada ente foi estabelecida em 18% para a União e 25% para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O mesmo autor ainda refere-se a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 que, dentre outras coisas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, com o objetivo de universalizar o ensino fundamental através da aplicação de pelo menos 60% das receitas para educação de cada ente federado, exceto a União, durante 10 anos.³⁰⁵ Esta política surgiu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e pode ser avaliada como,

A criação do Fundef teve como principal resultado a redução do compromisso do governo federal com essa etapa de ensino, pois, ano após ano, a contribuição da União ao Fundo foi caindo e nunca houve o cumprimento do §4º do artigo 60 da ADCT (na redação dada pela EC nº 14), que determinava a garantia de um valor mínimo por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino a partir de setembro de 2001.³⁰⁶ (grifos nossos)

Esta norma também determinou um valor mínimo de aplicação de recursos para cada aluno do ensino básico, estabelecendo, ainda, a necessidade de

³⁰⁴ Estes artigos foram transcritos anteriormente nas páginas 25 e 26.

³⁰⁵ MOTTA, 1997.

³⁰⁶ PINTO, José Marcelino de Rezende. O Governo Lula e a Educação. In: EDUCAÇÃO, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Insumos para o debate*: financiamento da educação no governo Lula. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009, p. 53.

considerar a diferenciação de custo do estudante de acordo com o nível de ensino e do estabelecimento, instituindo a possibilidade de um padrão individualizado para as escolas rurais.

Em 20 de junho de 2007, a Lei nº 11.494 alterou alguns dispositivos da Lei nº 9424/96 e estabeleceu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, determinando outra forma de cálculo e de transferência dos recursos para os entes federativos e ampliou o raio de ação da lei anterior para toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação de jovens e adultos, aumentando a participação dos municípios e estados para a composição do Fundo, sem representar, no entanto, um acréscimo em investimento, pelo número de estudantes atingidos pelo Fundo ter aumentado desproporcionalmente ao acréscimo dos recursos financeiros³⁰⁷. Destaca-se, no meio rural, a alteração da distribuição financeira com parâmetro diferenciado entre escolas urbanas e escolas rurais, conforme determina o art. 36 da referida lei³⁰⁸, contudo este valor agora é estabelecido na própria lei, não sendo individualizado a cada caso concreto.

³⁰⁷ SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

³⁰⁸ Art. 36. No 1º (primeiro) ano de vigência do Fundeb, as ponderações seguirão as seguintes especificações:

- I - creche - 0,80 (oitenta centésimos);
- II - pré-escola - 0,90 (noventa centésimos);
- III - anos iniciais do ensino fundamental urbano - 1,00 (um inteiro);
- IV - anos iniciais do ensino fundamental no campo - 1,05 (um inteiro e cinco centésimos);
- V - anos finais do ensino fundamental urbano - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);
- VI - anos finais do ensino fundamental no campo - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos);
- VII - ensino fundamental em tempo integral - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);
- VIII - ensino médio urbano - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- IX - ensino médio no campo - 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);
- X - ensino médio em tempo integral - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- XI - ensino médio integrado à educação profissional - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- XII - educação especial - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- XIII - educação indígena e quilombola - 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- XIV - educação de jovens e adultos com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos);
- XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos).

§ 1º A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade fixará as ponderações referentes à creche e pré-escola em tempo integral.

§ 2º Na fixação dos valores a partir do 2º (segundo) ano de vigência do Fundeb, as ponderações entre as matrículas da educação infantil seguirão, no mínimo, as seguintes pontuações:

- I - creche pública em tempo integral - 1,10 (um inteiro e dez centésimos);

O debate sobre o tema da reforma agrária ganhou destaque neste período posterior ao Golpe Militar de 64, até porque um país “com uma população de 169.799.170 (IBGE, 2000), uma taxa de desemprego sempre crescente e uma concentração de terra nas mãos de um grupo que representa cerca de 1% dos proprietários, detendo 46% de todas as terras”³⁰⁹, não pode adiar um compromisso social com a reforma agrária, que, comprovadamente, não pode ser conduzida pelo Estatuto da Terra.

As pressões populares fizeram o governo militar promulgar a Emenda Constitucional nº 10 de 1964, a qual dispôs sobre a competência da União para legislar sobre o direito agrário, possibilitando a aprovação da Lei nº 4.504/64, conhecida como Estatuto da Terra, que estabelece até hoje os parâmetros básicos da reforma agrária e que se mostrou inoperável, não tendo sido aplicado para tal fim, como constatou o relator da CPMI da Terra iniciada em 2003,

O Estatuto criou as condições institucionais que possibilitavam a desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária como caminho para eliminar os conflitos no campo. No entanto, o capítulo que tratava desse tema foi posto de lado, em favor do capítulo referente à política agrícola, priorizando o modelo fundado no apoio à modernização tecnológica das grandes propriedades, com incentivos fiscais e crédito farto e barato.

A Lei nº 4.504/64 foi muito festejada à época pelos que desejavam o aprimoramento das relações jurídicas e econômicas agrárias e, ainda hoje, depois de 40 anos, é considerada uma lei progressista, dando a impressão de que realmente buscava-se solução para o grave problema da distribuição de terras no Brasil. **De fato, serviu apenas para aplacar os ânimos exaltados da época, pois não saiu do papel.**³¹⁰ (Grifos nossos)

II - creche pública em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos);

III - creche conveniada em tempo integral - 0,95 (noventa e cinco centésimos);

IV - creche conveniada em tempo parcial - 0,80 (oitenta centésimos);

V - pré-escola em tempo integral - 1,15 (um inteiro e quinze centésimos);

VI - pré-escola em tempo parcial - 0,90 (noventa centésimos).

(BRASIL, Presidência da República. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 jun. 2007, p. 7.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 01/09/2011.)

³⁰⁹ MARINHO, 2008, p. 151.

³¹⁰ MELO, 2006, p. 242-243.

A Carta Constitucional de 1988 marcou uma nova perspectiva no tema da reforma agrária ao condicionar o direito à propriedade ao exercício de sua função social (art. 5º, incisos XXII e XXIII e art. 170, incisos II e III³¹¹). Esta principiologia também marca a política agrária prevista entre os artigos 184 e 191 da Constituição Federal, que define os requisitos (econômico, ambiental e trabalhista) para o cumprimento da função socioambiental da propriedade. Esta é prevista no art. 186 que estabelece a incidência de três momentos como instrumentos da política agrária: a política agrícola a progressividade do Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) e a desapropriação de terras³¹² para fins de reforma agrária quando houver descumprimento de sua função social com a justa e prévia indenização em títulos da dívida agrária.³¹³

Na Constituição da República destaca-se também o disposto no art. 185, que estabelece a insuscetibilidade de desapropriação das pequenas e médias propriedades³¹⁴ e das terras produtivas. A crítica neste ponto é: deveria existir

³¹¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

(...)

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

(...)

II - propriedade privada;

III - função social da propriedade;

(...)

(BRASIL, 1988)

³¹² A Lei Complementar nº 76 de 6 julho de 1993, alterada pela Lei Complementar nº 88 de 23 de dezembro de 1996, dispõe sobre o procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo de desapropriação de imóvel rural, por interesse social, para fins de reforma agrária. No entanto, é importante frisar que apesar da busca pela celeridade processual, na prática as ações de desapropriação perduram por anos até o trânsito em julgado, com a agravante da concessão de inúmeras liminares, fraudes envolvendo peritos, juízes que se negam a promover a imissão imediata da posse, dentre outros problemas. (MELO, 2006.)

³¹³ Ibid.

³¹⁴ A Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993, conhecida como Lei da Reforma Agrária, regulamentou este ponto, definindo as modalidades de propriedade agrária e o conceito de propriedade produtiva. Esta lei foi alterada pela Medida Provisória 2.183/2001, que é objeto da Ação Direta de

correlação entre a propriedade produtiva e aquela que cumpre sua função social, sendo ilógica a conclusão de que basta a produtividade para impedir a desapropriação, independente dos requisitos que formam o conceito de função social. Diante dessa imprecisão legislativa, existem propostas de emendas constitucionais para correlacionar produtividade e função social.³¹⁵

Ademais, “de 1985 a 1996, segundo a CPT (Comissão Pastoral da Terra), 1.013 pessoas foram assassinadas em conflitos de terras, sendo que 195 foram mortas em 33 massacres ocorridos, além disso, em 2004, 161 pessoas foram ameaçadas de morte”.³¹⁶ E os dados mais recentes, entre 2011 e 2010, mostram o rápido crescimento dos conflitos de terra a partir de 2008, ano em que a CPT registrou 459 conflitos. Também aumentou a violência expressa no número de assassinatos nestes episódios, que foram de 24, em 2009, para 34, em 2010.³¹⁷ E no ano de 2011 tomou espaço o conflito agrário com ênfase para as mortes dele decorrentes na Região Norte do país, em especial no Estado do Pará.

Portanto uma nova política de distribuição de terras é crucial para que, conjuntamente com a promoção do ensino no campo, seja efetivada uma transformação social significativa.

O panorama educacional ganhou destaque de diversas formas em toda a sociedade. Esta perspectiva de maior importância ao ensino decorre de diversos motivos, seja a qualificação de mão-de-obra para as especificidades das ciências ou para suprimir demandas dos movimentos sociais, dentre outras formas de pressão feitas pela população. Um exemplo desta acuidade foi a campanha para as eleições presidenciais de 2006 do candidato do Partido Democrático Trabalhista (PDT) Cristovam Buarque que teve como enfoque esta temática.

Quanto as leis infraconstitucionais promulgadas após a Carta Cidadã, primeiramente refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°

Inconstitucionalidade n° 2213 pelos óbices trazidos a própria execução da reforma agrária no país, o que foi feito no intuito de frear a atuação dos movimentos sociais no campo. (MELO, 2006.)

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ MARINHO, 2008, p. 152.

³¹⁷ CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete. (Org.). *Conflitos no Campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011.

9.394³¹⁸, apontada como difusora do neoliberalismo - e também minimalista - por Saviani, isto porque em muitas questões determina como solução das problemáticas educacionais ao invés da atuação do Estado, como prescreve a Constituição, a boa vontade da população, ou seja, substitui a responsabilidade pública para a alcançada da filantropia.³¹⁹

Saviani afirma que no Estado capitalista, com o caráter anti-social da “política econômica”, tenta contrabalancear seus efeitos através de “políticas sociais”, ao exemplo da educação.³²⁰ No entanto, trata-se de uma medida tomada pelo governo e perpassada por um círculo vicioso eivado de paradoxos:

As crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. Esses paradoxos se manifestam também no próprio campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maior e melhor nível de instrução; mas para terem maior nível de instrução eles precisariam ser mais produtivos para que a economia do país pudesse gerar os recursos que permitiriam maior investimento em educação. **Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sendo o seguinte: o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel.**³²¹ (grifos nossos)

Por conta disso conclui Saviani: o rompimento deste círculo vicioso tem como ponto fulcral o investimento com a educação tomada como prioridade social e política

³¹⁸ Devido à extensão desta lei abordar-se-á somente seus aspectos referentes à educação fundamental no campo, ressaltando-se, no entanto, que foram inúmeras suas inovações em diversas áreas do ensino. A título de complementação cita-se o livro “Direito Educacional e educação no século XXI” de Elias de Oliveira Motta como exemplo de obra que trata, de forma abrangente, inúmeras novidades da lei, apesar de seu ponto de vista diverso do assumido neste trabalho. Ademais, recomenda-se as análises feitas por Saviani, devido a perspectiva tomada pelo pedagogo.

³¹⁹ SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

³²⁰ SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

³²¹ Ibid., p. 4-5.

número um, e se não for opção do governo, a estratégia deve ser uma “resistência ativa” por parte da sociedade.³²²

Nesta linha é visível a insuficiência da promulgação de leis sem haver uma transformação na forma assumida pelos governos na implementação destas políticas públicas, o que deve ser cobrado pela população.

De outro lado, o mesmo autor pontua em relação ao conceito de educação básica:

Trata-se de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país. A orientação em pauta corresponde a uma exigência dos tempos atuais que (...), vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada. É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos, e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.³²³

Outra questão relevante desta lei é em relação aos recursos financeiros: fixam-se prazos para que o ente federativo repasse os valores para o órgão responsável pela educação e delimita-se o que pode e o que não pode ser considerado como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino (artigos 70 e 71³²⁴).³²⁵

³²² SAVIANI, 1999.

³²³ Ib., 1997, p. 210.

³²⁴ Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

Especificamente determina este diploma legal a propósito do meio rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, **os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região**, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.³²⁶ (grifos nossos)

Todavia a lei teve apenas um aspecto teórico, não representando grandes avanços materiais para a educação rural, isto porque,

Pela privilegiada concentração de pessoas, que é característica dos centros urbanos, a educação continua assumindo o papel de “coisa da cidade”. Concordamos com Azevedo (1976) quando ele fala que a estrutura organizacional do nosso sistema de ensino não oferece ‘igualdade de oportunidade’ para todas as regiões do país. Precisamos considerar a

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01/09/2011.)

³²⁵ SAVIANI, 1997.

³²⁶ BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01/09/2011.

diversidade deste imenso país e as grandes diferenças que se apresentam, pois os grupos sociais que temos só se desenvolverão se reconhecidas suas particularidades.³²⁷

A educação para o campo precisa ser diferenciada, isto porque ao contrário dos grandes centros, a zona rural é caracterizada pela descentralização e pela carência de recursos materiais e humanos (não há quantidade suficiente de professores para que os educandos não tenham que fazer longas jornadas para irem a escola). A escola rural não responde ao meio em que se localiza, não reconhecendo suas particularidades. Desta forma, sugere-se a consulta anterior da comunidade para a formação da escola.³²⁸

Sérgio Celani Leite aponta a municipalidade do ensino rural trazida na LDB de 1996, que significa que para vigorar a lei é imperioso a descentralização e o papel regionalizador. No entanto, a problemática permanece no tocante às peculiaridades do meio rural, dentre as quais é possível destacar: os aspectos sócio-políticos (qualidade de vida baixa, desvalorização da cultura); a situação do professor (presença de professor leigo, formação fundamentalmente urbana, baixo salário, problemas com moradia e transporte); os estudantes (na sua maioria trabalhadores rurais que enfrentam longas distâncias de suas moradias a escolas e que possuem graus diferentes de ensino para a mesma idade); distanciamento da comunidade com a escola, questões pedagógicas (classes multisseriadas, calendário escolar igual ao do meio urbano, currículo inadequado); instalações físicas precárias e ausência de uma política educacional para o campo na maioria dos municípios.³²⁹

Reconhecendo toda esta problemática, a mesma legislação (Lei nº 9394), estabeleceu a aplicação de recursos pelos municípios para transformar a educação. Nisto entrou em debate o tema do padrão educacional para o qual a principal preocupação é vencer as desigualdades referentes à qualidade de ensino entre o meio urbano e o meio rural. Desde logo é notável o privilégio da comunidade urbana frente aos diversos problemas da realidade do campo, por exemplo: muitas áreas

³²⁷ MARINHO, 2008, p. 156.

³²⁸ MARINHO, 2008.

³²⁹ LEITE, 2009.

possuem um número ínfimo de estudantes o que requer a utilização das classes multisseriadas e a continuidade dos estudos é problemática.³³⁰

Diante desta realidade há formulações implementadas pelos municípios objetivando desviar dessas dificuldades³³¹:

a) O município Cândido Rondon no Paraná possuía classes multisseriadas e com rendimento inferior as escolas da área urbana, optou-se, então, pela nuclearização, ou seja, a concentração dos estudantes em estabelecimentos educacionais de maior porte. A população ficou descontenta com a medida, sob o argumento da descaracterização da cultura local e desintegração das relações comunitárias. Esta mesma medida foi tomada em Ijuí no Rio Grande do Sul;

b) No Distrito Federal as classes multisseriadas foram mantidas. Em contrapartida vários projetos foram criados para preservar a cultura local, como hortas, criação de animais. De outro lado, a comunidade solicita cursos de informática, acreditando que são mais voltados à realidade urbana;

c) No estado do Espírito Santo o município de Jaguaré focou seus objetivos na melhora do quadro de deficiência da educação no campo e no alto índice de êxodo rural. Criaram-se escolas rurais comunitárias que possuem como ponto de partida o respeito ao cotidiano e à história da comunidade, e com estas peculiaridades foi desenvolvida uma metodologia própria³³² que compreende a pedagogia da alternância, o semi-internato, a ação comunitária, o estudo da realidade e a ficha de pesquisa:

Alternância porque o tempo de formação dos alunos compreende períodos de atividades concentrados na escola, alternados com período de atividades desenvolvidas em casa e na comunidade com o aluno engajado no trabalho. As atividades concentradas na escola desenvolvem-se num regime de semi-internato. Por uma semana, dependendo do local em que mora, o aluno vem para a escola pela manhã e volta para casa à tarde, ou hospeda-se diretamente na escola ou em casa de moradores mais próximos. Os períodos vividos na família e na comunidade são momentos em que o aluno consolida e socializa os conhecimentos adquiridos na escola e/ou colhe

³³⁰ SILVA, A., 1998.

³³¹ Ibid.

³³² Esta experiência foi adotada em outros municípios de todo o país.

informações sobre sua realidade, que desencadearão novas atividades e conhecimentos na escola. O currículo, além dos conteúdos das áreas de estudo e disciplinas obrigatórias para o ensino de 1º grau, com o objetivo de garantir a unidade do sistema de ensino nacional, incorpora as disciplinas de Zootécnica, Agricultura (...).

As fichas de pesquisa derivam de temas geradores relacionados ao existencial do aluno.

(...)

A gestão dessas escolas se caracteriza pela descentralização.

A escola tem sua política própria e quem a dirige é o Conselho Administrativo composto de:

- Um coordenador (diretor) e o secretário;
- Um representante de cada comunidade no raio de atendimento da escola, eleito pela comunidade;
- Um representante dos pais, eleito pela Assembléia Geral;
- Um representante dos alunos, eleito por seus colegas.³³³

Propostas como esta são possíveis pelos próprios enunciados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.³³⁴

Outra dificuldade é: “a escolha de morar no meio rural não aparece como um direito do cidadão para muitos, pois certas propostas que são elaboradas para o meio rural soam como se os habitantes do local estivessem recebendo um favor e não um direito.”³³⁵

³³³ SILVA, A., 1998, p.80-81.

³³⁴ BRASIL, 1996.

³³⁵ MARINHO, 2008, p. 157.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), além do já citado Fundef e das explicações sobre outras leis infraconstitucionais, o programa “Toda Criança na Escola” é lançado em 1997 objetivando “diminuir a presença de crianças em idade escolar no mercado de trabalho ou na rua, sem a devida assistência educacional”.³³⁶

Outrossim, algumas iniciativas governamentais merecem ênfase³³⁷:

a) Campanha toda a criança na escola. O programa criado em 1997 por Fernando Henrique Cardoso pretendia organizar o ensino por módulos, de forma que aquele que abandonasse a escola pudesse retornar sem repetir os módulos anteriores. A proposta era de escola multisseriada, mas não teve viabilidade na prática, como o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) concluiu, apontando falhas na infra-estrutura física, na construção de propostas didático-pedagógicas, na formação de professores;

b) A conferência nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” ocorrida em julho de 1998 apresentou uma proposta para a educação do campo, construída por universidades e movimentos populares, ressaltando a importância da reestruturação desse espaço com o contato com a população e com a formação dos docentes, dentre vários outros pontos postos nas conclusões da conferência.

Ainda no período em que FHC governou o país, foram estabelecidas, pelo próprio Ministério da Educação, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, determinadas no Parecer nº 36/2001 de Relatoria de Eda de Araújo Lira Soares e que buscava efetivar o disposto no referido art. 28 da LDB de 1996.³³⁸

Neste parecer é reconhecida a heterogeneidade do meio rural: é multicultural; possui diversos movimentos sociais atuantes; e sua economia apresenta diversas formas diferentes de auferir renda. Para trazer conclusões apresenta um histórico das Constituições Brasileiras na temática da educação e mais especificamente sobre o ensino no meio rural, corroborando, posteriormente esses apontamentos com explanações sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Assinala também as

³³⁶ MARINHO, 2008, p. 155.

³³⁷ MARINHO, 2008.

³³⁸ BRASIL, 2002.

Constituições Estaduais atuais, ressaltando que seus legisladores não conseguiram se afastar do paradigma urbano, utilizando sobremaneira o termo “adaptação” com o objetivo de ajustar a educação no campo, sendo que algumas Cartas Regionais sequer fazem referência ao meio rural no tema do ensino, ao exemplo do Estado do Paraná.³³⁹ Sobre as constituições estaduais conclui o parecer:

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.³⁴⁰

Com base nesse parecer é elaborada a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002³⁴¹, destacada por prever diversas ações para suprir as problemáticas apontadas no estudo, formalmente representando um avanço para o campo e suas lutas. Dentre as formas de atuação previstas estão: a possibilidade de a escola rural ter um calendário diferenciado das escolas urbanas; a formação dos docentes; a observação das singularidades do meio para a elaboração de propostas pedagógicas (mas sempre observando as diretrizes gerais estabelecidas nacionalmente); a gestão democrática.

Entre as iniciativas populares a proposta, já mencionada, das escolas itinerantes em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) merece ser retomada brevemente. O MST tomou grandes proporções dentre os agricultores de baixa renda e em sua estruturação foi notório aos seus líderes a carência educacional de seus integrantes e pela clareza de que a formação intelectual era essencial para uma luta social mais consciente foi organizado um

³³⁹ BRASIL, 2002.

³⁴⁰ BRASIL, 2002, p. 69.

³⁴¹ CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://www.red-ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 01/09/2011.

sistema educacional paralelo ao do Estado, que pensa na realidade do educando, de forma a adquirir consciência crítica passível de gerar transformações.³⁴²

A educação é considerada uma missão do MST, o qual acredita que para pensar a reforma agrária de forma séria é preciso tocar no tema da educação. A proposta tem o objetivo de ser aplicada em todos os assentamentos do movimento, independente de aprovação da Secretaria de Educação de cada Estado, isto porque segundo a Lei 5692/71, art. 64³⁴³, os conselhos de educação podem autorizar experiências pedagógicas diferentes. Ademais toda criança tem direito ao acesso ao ensino fundamental, como preleciona a Lei 8069/90 (o Estatuto da Criança e do Adolescente):³⁴⁴

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

³⁴² MARINHO, 2008.

³⁴³ Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados. (BRASIL. Lei nº 5.692 de 08 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 06/09/2011.)

³⁴⁴ MARINHO, op. cit.

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.³⁴⁵

No primeiro mandato do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, especificamente no período de execução do primeiro Plano Plurianual 2004-2007, é possível enfatizar três medidas oportunizadoras da redução de gastos com o ensino: a política tributária beneficiou arrecadações não vinculadas ao art. 212 da Constituição Federal, pois este prevê a vinculação de 18% da receita resultante de impostos para a educação e não de todos os tributos; a manutenção da Desvinculação de Receitas da União (DRU), que amplia a margem de liberdade no manejo da receita orçamentária; a incidência da DRU na base de cálculo dos 18% previstos no referido art. 212, deduzindo dessa porcentagem 20% do valor arrecadado em impostos pela União. Outrossim, especificamente em relação ao ensino fundamental nota-se um déficit, segundo o Tribunal de Contas da União, pela

³⁴⁵ BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 01/09/2011.

contabilização de gastos com erradicação do analfabetismo e alimentação, o que ocorreu somente até 2006 (a Emenda Constitucional nº 53/2006 proibiu essa subvinculação de outras atividades ao mínimo previsto para investimento no ensino fundamental). Por fim, é alarmante a constatação de que o valor recebido pelos Estados permitiu que o gasto por aluno atingisse a diferença de cinco vezes entre o menor e o maior valor aplicado.³⁴⁶

Durante o segundo mandato de Lula foi lançado em 24 de abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³⁴⁷, tendo como fundo principal a qualidade de ensino. A promulgação desse plano foi em conjunto ao Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, carro chefe do PDE e também foram diversas as ações desse plano que envolveram o ensino fundamental, dentre elas: o Fundeb, o piso do magistério, o plano de metas do PDE-Ideb e programas de apoio, como o Programa Brasil Alfabetizado (previsto no Decreto nº 6.093/07). Alguns desses projetos foram específicos para o meio rural, como o “transporte escolar” e o “luz para todos” (propõe dotar todas as escolas rurais de energia elétrica). Apesar do avanço teórico desse plano, Saviani ressalva: sem o aumento do investimento no ensino a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) a proposta se torna inexecutável.³⁴⁸

Na sociedade civil, em 2006, foi lançada a agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento constituído por um aglomerado de grupos empresariais, que definiu cinco metas para o ensino:

1. Todas as crianças e jovens entre 4 e 17 anos deverão estar na escola;
2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever;
3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série;
4. Todos os alunos

³⁴⁶ XIMENES, Salomão Barros. A execução orçamentária da educação no primeiro mandato do governo Lula e suas perspectivas. In: EDUCAÇÃO, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Insumos para o debate*: financiamento da educação no governo Lula. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

³⁴⁷ Saviani ressalta que o PDE não configura um plano educacional propriamente dito, até porque surgiu na vigência do PNE aprovado por Fernando Henrique Cardoso em 2001. Assim, o PDE deve ser visto mais como um programa de ação, que manifesta sua singularidade por propor novos instrumentos para a educação brasileira. (SAVIANI, 2009.)

³⁴⁸ Ibid.

deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.³⁴⁹

Saviani alega a imperiosidade de vislumbrar que esse movimento - apesar de não deixar de ser positivo - está sob a égide da qualidade total, em que os clientes das escolas são as empresas ou a sociedade e os alunos são produtos favorecedores desses clientes.³⁵⁰

A mais recente política pública educacional é o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, projeto ainda não votado e sancionado, mas que em seus moldes iniciais³⁵¹ em relação ao campo sobressai-se a meta nº 8 (há ainda diversas metas gerais, como as relativas à erradicação do analfabetismo e a alfabetização de crianças com até 8 anos).

Este ponto em especial busca a elevação da escolaridade média da população entre dezoito e vinte quatro anos, objetivando alcançar o mínimo de doze anos de estudo para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres. Também pretende igualar a escolaridade média entre negros e não negros. As estratégias para lograr tal escopo focam na atuação com os segmentos com maior defasagem no rendimento escolar, oportunizando a expansão da oferta de matrículas de educação profissional técnica, dentre outros instrumentos previstos no projeto.

É também substancial a referência a meta nº 20 do Projeto de Lei por prever a ampliação progressiva do investimento público em educação para atingir, no mínimo, sete por cento do PIB. Esta medida contraria a posição retirada na Conferência Nacional de Educação (Conae) realizada em abril de 2010 com a participação de representantes de entidades civis e educadores, que concluiu: o investimento em

³⁴⁹ SAVIANI, 2009, p. 32.

³⁵⁰ SAVIANI, 2009.

³⁵¹ BRASIL, Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 8.035 de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: www.pne.com.br. Acesso: 25/08/2011.

educação, que hoje não alcança 5% do PIB, até 2011 deveria chegar em 7% e o PNE 2011 deveria prever como meta a aplicação de 10% do PIB para a educação.³⁵²

Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, argumenta a existência de pesquisas que demonstram a necessidade de investir 8% do PIB somente para corrigir as lacunas da educação básica. E o presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Carlos Eduardo Sanches, completa afirmando que sem o investimento do governo federal 80% dos municípios do país não conseguirão garantir o acesso obrigatório à educação das crianças entre 4 e 17 anos, como prevê o próprio PNE.³⁵³

O professor Nelson Cardoso do Amaral da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) rebate o argumento do Ministro da Educação Fernando Haddad de que os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) investem, em média, entre 6% e 8% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação. O professor explica a incoerência dessa afirmação: para analisar o valor designado ao ensino é preciso ter o valor do PIB do país e o número de pessoas em idade educacional, por exemplo, apesar de o Canadá acometer 5,2% do PIB e a Bolívia 6,4% do PIB, o primeiro aplicou em 2010 US\$ 7.731 por estudante e o segundo país apenas US\$ 695.³⁵⁴

Outro fenômeno atual é a crescente privatização da educação básica, que atraí, inclusive, a inserção de empresas estrangeiras neste setor,

A educação básica (ensino fundamental e médio) passa por forte movimento de consolidação no Brasil, com a entrada ou a expansão de grupos privados nacionais e estrangeiros, parte deles originalmente de mídia.
(...)

³⁵² CARRIEL, Paola. Atraso compromete metas do Plano de Educação. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 15 dez. 2010. Caderno Vida e Cidadania, p. 4.

³⁵³ Ibid.

³⁵⁴ COMPARAR investimento brasileiro em educação com o de países da OCDE para justificar 7% do PIB é falacioso, afirma especialista. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1029:com-parar-investimento-brasileiro-em-educacao-com-o-de-paises-membros-da-ocde-e-uma-falacia-afirma-especialista&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98. Acesso em: 25/08/2011.

A Abril Educação (...) realizou a abertura de capital e levantou R\$ 371 milhões.

(...)

O grupo britânico Pearson que chegou a disputar o Anglo e comprou os sistemas de ensino de COC, Dom Bosco e Pueri Domus, voltados a escolas privadas, e Name, para públicos, anunciou o Brasil como prioridade, ao divulgar resultados do primeiro semestre, em Londres.³⁵⁵

Esta nova admissão do mercado educacional, contudo, não alcança as regiões rurais, não atraentes financeiramente, pelas próprias dificuldades logísticas (acesso, transporte, mão-de-obra qualificada). Ao contrário, no meio rural há queda no número de escolas desproporcionalmente a diminuição populacional,

O número de escolas rurais no Brasil está em queda. Conforme o Censo Escolar, no ano 2000 o país tinha 117.164 escolas rurais. Em 2009, o número caiu para 83.036, **uma redução de 29%. No Paraná**, estado de vocação agrícola por excelência, **a tendência de fechamento das escolas é ainda maior e chega a 44% no mesmo período**. Em 2000 o estado contava com 3.062 estabelecimentos. Em 2009, o número passou a ser 1.715.

Inúmeros fatores contribuíram para o fechamento das escolas rurais nos últimos anos, segundo a professora Viviane Fernandes Faria, diretora de Educação para a Diversidade do Ministério da Educação (MEC). **O que pesou na balança foi a diminuição da população rural em cerca de 10% entre 2000 e 2009**; a redução do número de matrículas, que nos últimos três anos chegou a 13% principalmente no campo, uma realidade influenciada pelo declínio populacional.

(...)

Viviane explica que não há uma política do governo federal para de fechar as escolas até porque uma determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2008 estabelece que, de preferência, crianças devem cursar da educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental nas localidades onde moram. Há incentivos, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para manter as crianças nas localidades e não usar o transporte escolar para ir longe. **O ministério recomenda que as crianças fiquem no máximo uma hora nos ônibus durante os deslocamentos. Também tem orientado estados e municípios a não fecharem as escolas do campo porque os estabelecimentos têm uma função social nas comunidades.**

No entanto, muitas prefeituras – as principais gestoras das escolas rurais por administrarem mais de 50% dos estabelecimentos brasileiros que ficam no campo – **acabam optando pela nucleação, quer dizer, oferecem transporte escolar e reúnem crianças de diferentes comunidades em um**

³⁵⁵ SÁ, Nelson de. Educação básica atrai grupos de mídia. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 3 set. 2011. Caderno Mercado, B9.

só estabelecimento de maior porte. Segundo Viviane, o MEC não tem poder de fazer intervenções quanto ao fechamento das escolas rurais porque os municípios têm autonomia. A fiscalização cabe ao Ministério Público (MP). “Enquanto tiver duas, três, quatro crianças e tiver escola, é preciso garantir a educação delas próxima à residência”, enfatiza Viviane. **Para as prefeituras tornou-se inviável manter algumas escolas no campo porque o número de alunos diminuiu. A oferta de transporte escolar para o deslocamento dos estudantes passou a ser a opção mais barata.** Os municípios alegam que muitos estudantes deixaram de estudar em escolas precárias e em regime multisseriado para frequentar colégios de melhor qualidade. **Na contramão desta realidade, especialistas em educação criticam a qualidade do transporte oferecido e dizem que há estudantes do campo que passam por problemas na área urbana, incluindo o preconceito.**³⁵⁶ (grifos nossos)

Esta reportagem reflete o quadro atual do ensino público no campo no Paraná e no Brasil, da qual se evidenciou que no período posterior a Constituição cidadã é visível o progresso formal das políticas públicas educacionais. De outro lado é notória a impossibilidade real de avanços: pela falta de investimento pelo Poder Público (conclusão óbvia do atual debate sobre o novo PDE e a porcentagem do PIB vinculada) e pela ausência de uma visão diferenciada (emancipadora) para a educação formal, como revelado no ponto anterior.

³⁵⁶ PARO, Denise. Em uma década, Paraná perde metade das escolas rurais. *Gazeta do Povo*. Foz do Iguaçu, 18 jul. 2011. Caderno Vida e Cidadania. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1148170>. Acesso: 06/09/2011.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho pretendeu apresentar as nuances que envolvem o tema do direito fundamental à educação, com um enfoque no meio rural. Para isso, perpassou por três blocos principais, que, sinteticamente, trouxeram:

a) A noção de educação básica como direito fundamental - previsão posta na Constituição da República do Brasil de 1988. Para isso foi preciso expor, primeiro, liames gerais do conceito de direito fundamental, perpassando, por exemplo, pela sua suposta diferença com os direitos humanos, pelo seu conceito, além de outros enfoques. A característica mais destacada foi a questão do mínimo existencial, que permeia as decisões políticas baseadas na ideia de que o Estado possui uma escassez de recursos, o que gera a impossibilidade de atendimento de todos os direitos fundamentais. No entanto, no que se refere à educação fundamental esta deve ser ofertada a toda a população, pois compõe o mínimo existencial, sendo considerada elemento da dignidade da pessoa humana. Todavia, a realidade mostrada a partir de dados derruba toda essa perspectiva, especialmente no campo, onde há uma defasagem gigantesca deste direito subjetivo público. Deste primeiro ponto é possível concluir que apesar de não poder ser limitada sob a justificativa da escassez de recursos, há uma grande lacuna na atuação estatal, que através de escolhas políticas – o que em tese não deveria ocorrer – não investe o suficiente em educação básica.

b) Além de ser um direito fundamental - o que para muitos já explicaria o fato do ensino sustentar o capital - a educação, através do conteúdo e do formato das disciplinas, reproduz a ideologia, servindo como forma de manter o *status quo*. Por conta disso, o acesso à escola é considerado insuficiente para que os homens se reconheçam como sujeitos históricos. Contudo, é apenas insuficiente e não desnecessário, servindo para o alcance da emancipação, restando um papel para o ensino formal, sobretudo quando há dentro da escola espaço para a intervenção da comunidade, permitindo uma gestão democrática. Especificamente no meio rural, diante da comprovada necessidade de um processo de reforma agrária no Brasil, os

camponeses, especialmente aqueles organizados nos movimentos sociais, utilizam o ensino como uma forma de lograr seus objetivos maiores, considerando para isso tanto o conteúdo dado em sala de aula quanto o espaço diário de formação construído na luta pela terra. Deste modo, o ensino pode ser utilizado, de algumas formas e com certas nuances, pela classe oprimida objetivando a transformação social.

c) A partir das duas premissas postas anteriormente para a educação: como direito fundamental e como meio para a emancipação, analisou-se a histórica legislativa e as iniciativas populares desde o Brasil Colonial. Deste apanhado geral constatou-se que apenas recentemente as classes populares passaram a buscar no ensino a transformação, isto porque até o século XX não havia sequer o acesso à educação básica no campo, o que demonstra o descaso do Estado e ao mesmo tempo dificultava o uso desse espaço pela população. Sobretudo após a promulgação da Constituição Cidadã o debate foi intensificado no meio político e entre os brasileiros, com a criação de diversas leis, muitas com referência expressa à educação do campo. Entretanto, o avanço legislativo não representou a superação da ausência histórica de políticas públicas, não estando, até hoje, o ensino como política pública principal do Estado. De outro lado, as propostas e atuações dos movimentos sociais do campo ganharam ênfase, criando-se um novo conceito de educação do campo, que objetiva a transformação social.

A partir destes pontos principais e suas conclusões pontuais é possível retornar a ideia inicial, apresentada na introdução, sobre a influência da educação no trabalho de assessoria jurídica popular. Apesar de não ter qualquer referência a isto no desenvolvimento desta monografia - por tratar-se apenas de seu ponto de partida e não seu objetivo - é plausível traçar um paralelo entre a utilização da educação pelos movimentos sociais do campo com a conclusão pela necessidade de haver um prévio acesso ao conhecimento formal pela comunidade atendida pelos extensionistas estudantes de direito, para que estes possam, a partir das noções de Paulo Freire, trabalhar com a população e realmente chegar ao objetivo da extensão, que é a emancipação dos sujeitos. Isto porque, se os próprios movimentos sociais do

campo, que possuem uma atividade muito mais enfática e interdisciplinar, colocaram o ensino formal como um fator necessário para a formação dos camponeses na luta pela reforma agrária, não cabe aos estudantes de direito querer pular esta etapa.

Todas estas proposições trazem repercussões políticas por pretenderem utilizar o direito burguês, representado pelo direito fundamental à educação, para superar a ordem social estabelecida através de um conjunto de atuações que pretendem, através da democratização do ensino e das escolas, dar mais um passo para alcançar esse escopo principal.

Estas conclusões são apenas apontamentos iniciais que posteriormente devem ser acrescidos de um aprofundamento maior e específico sobre a necessidade do ensino para a prática da assessoria jurídica universitária popular, tema que não foi tratado neste trabalho inicial e que após a construção de seus pilares pode ser abordado na continuidade desta pesquisa. Outrossim, é imperiosa a pesquisa empírica deste tema através da análise e da comparação de escolas rurais ofertadas pelo Estado e de iniciativas populares neste campo, para concluir onde efetivamente o direito subjetivo público a educação está sendo concretizado e de que forma isso está ocorrendo: mantendo o *status quo* ou buscando a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

AMARAL, Gustavo. *Direito, escassez e escolha*: em busca de critérios jurídicos para lidar com a escassez de recursos e as decisões trágicas. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re)constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. (Org.). *Educação e movimentos sociais*: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais - o princípio da dignidade da pessoa humana*. 2.ed. ampl. rev. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BARROSO, Luís Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas*: limites e possibilidade da Constituição brasileira. 6.ed. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular*: a teoria e a prática de Paulo Freire. Brasília: Líber Livro, 2008.

BOGO, Ademar. *Identidade e luta de classes*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOROWSKI, Martin. *La estructura de los derechos fundamentales*. Trad. Carlos Bernal Pulido. Bogotá: Universidade Externado de Colômbia, 2003.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 8.035 de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: www.pne.com.br. Acesso: 25/08/2011.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição*: Política do Imperio do Brazil. Coleção das leis do Império do Brasil de 1824, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 01/09/2011.

_____. Constituição (1934). *Constituição*: República dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 01/09/2011.

_____. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 jun. 2007, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 01/09/2011.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 01/09/2011.

_____. Lei nº 5.692 de 08 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 06/09/2011.

_____. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990, p. 13563. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 01/09/2011.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01/09/2011.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

BRASIL. Presidência da República. Observatório da Equidade. *As Desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br>. Acesso: 20.04.2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Brasil Direitos Humanos, 2008: A realidade do país aos 60 anos da Declaração Universal*. Brasília: SEDH, 2008.

BREMBATTI, Katia. Incra traça perfil de assentados. *Gazeta do Povo*. Ponta Grossa, 22 dez. 2010. Caderno Vida e Cidadania, p. 7.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002a.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

_____. Sobre Educação no Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, nº 7).

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete. (Org.). *Conflitos no Campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011.

CARRIEL, Paola. Atraso compromete metas do Plano de Educação. *Gazeta do Povo*. Curitiba, 15 dez. 2010. Caderno Vida e Cidadania, p. 4.

_____. Educação, o calcanhar de aquiles do Brasil. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 29 dez. 2010. Caderno Vida e Cidadania, p. 04.

CARTER, Miguel. Desafiando a desigualdade: contestação, contexto e consequências. In: CARTER, Miguel. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: UNESP, 2010a.

_____. Desigualdade social, democracia e reforma agrária. In: CARTER, Miguel. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. Trad. Cristina Yamagami. São Paulo: UNESP, 2010b.

CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso; JARDILINO, José Rubens L.; RUSSO, Miguel Henrique. (Orgs.). *Políticas Educacionais e Discursos Pedagógicos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos, nº 13).

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. A eficácia dos direitos fundamentais sociais. *Revista de Direito Constitucional e internacional*, São Paulo: RT, nº 54, jan.-mar. de 2006, p. 31.

CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://www.red-ler.org/directrizes-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 01/09/2011.

COMPARAR investimento brasileiro em educação com o de países da OCDE para justificar 7% do PIB é falacioso, afirma especialista. Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1029:comparar-investimento-brasileiro-em-educacao-com-o-de-paises-membros-da-ocde-e-uma-falacia-afirma-especialista&catid=48:sugestoes-de-pautas&Itemid=98. Acesso em: 25/08/2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. Definição e características dos direitos fundamentais. In: LEITE, George Salomão; SARLET, Ingo Wolfgang. (Orgs.). *Direitos fundamentais e estado constitucional: estudos em homenagem a J. J. Gomes Canotilho*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, nº 7).

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Textos sobre Educação e Ensino*. Trad. Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, n° 7).

FOERST, Erineu. Discussões acerca do projeto político pedagógico da educação do campo. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider. (Orgs.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ação Cultural para a liberdade*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, n° 193).

GORENDER, Jacó. *O escravismo colonial*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1980.

HORTA, José Silvério Baía. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

INCRA/FAO, Projeto de Cooperação Técnica. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. *Principais fatores que afetam o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária no Brasil*. Brasília, 1999.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KOBORA, Igor Augusto Lopes; MASO, Tchenna Fernandes; PAZELLO, Ricardo Prestes. *Entre antropologia e direito: perplexidades no ensino jurídico*. In: ENADIR, II, 2011, GT: A antropologia em espaços de ensino do direito e o direito em espaços de ensino da antropologia. São Paulo.

LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas: Alínea, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época, n° 70).

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Trad. Juarez Guimarães; Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MALISKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MASO, Tchella Fernandes. *As clivagens de um discurso aparente: os acordos educacionais do Banco Mundial com o Brasil entre 1991 e 2002*. 225 f. Dissertação (Mestrado em História das Relações Internacionais), Pós-Graduação em Relações Internacionais na Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARINHO, Ernandes. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universa, 2008.

MELO, João Alfredo Telles (Org.). *Reforma Agrária Quando?* CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil. Brasília, 2006.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Educação do campo: campo – políticas públicas - educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Coleção por uma educação no campo, n° 7).

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: UNESCO, 1997.

NORONHA, Olinda Maria; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação da assembléia constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed. rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A (III), 10 dez. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 01/09/2011.

PAIVA, Irene Alves de. A construção do projeto político-pedagógico. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider. (Orgs.). *Projeto político-pedagógico da educação do campo*. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – Ufes, 2008.

PARO, Denise. Em uma década, Paraná perde metade das escolas rurais. *Gazeta do Povo*. Foz do Iguaçu, 18 jul. 2011. Caderno Vida e Cidadania. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1148170>. Acesso: 06/09/2011.

PEREIRA, Frei Pilato. Por que Yeda Crusius acabou com a escola itinerante?. *Correio do Brasil*. 20 fev 2009. Disponível em: www.mst.org.br. Acesso: 12.09.2011.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.

PINHO, Angela. Brasil investe em aluno do fundamental 71% a menos do que ricos. *Folha de São Paulo*, Brasília, 02 mar. 2011. Cotidiano, C4.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Governo Lula e a Educação. In: EDUCAÇÃO, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Insumos para o debate*: financiamento da educação no governo Lula. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

PINTO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *A cidadania negada* – Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 11.ed. rev.atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

SÁ, Nelson de. Educação básica atrai grupos de mídia. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 3 set. 2011. Caderno Mercado, B9.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZARÓS, István. *A educação para além do capital*. Trad: Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 2.ed.rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2001.

_____. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 8.ed.rev.atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2007.

SAUER, Sérgio. *A luta pela terra e a reinvenção do rural*. Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/download/arquivo_266.doc?file_id=4301705. Acesso: 19/04/2011.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Escola e Democracia*. 29.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

_____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHAWARTZMAN, Simon. Educação e pobreza no Brasil. In: *Cadernos Adenauer VII (2006)*, nº 2 - Educação e pobreza na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006.

SILVA, Argentina Martins da; SILVA, Marilda Dias da. Educação Rural. In: SILVA, Eurides Brito da. (Org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 30.ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2008.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. Processo de formação técnica, social e ambiental a partir dos conhecimentos históricos camponeses. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*, III, 4 a 6 ago. 2010, Brasília. Observatório de

Educação do Campo. Educação do campo, agroecologia e soberania alimentar, 2010. CD-ROM.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998*. 2.ed.rev.ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAKAHASHI, Fábio. Aluno troca rede pública por particular. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 31 de dezembro de 2010. Cotidiano, C1.

TORRES, Ricardo Lobo. *O direito ao mínimo existencial*. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

_____. *Os direitos humanos e a tributação – imunidades e isonomia*. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA; MEC, 2010.

XIMENES, Salomão Barros. A execução orçamentária da educação no primeiro mandato do governo Lula e suas perspectivas. In: EDUCAÇÃO, Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Insumos para o debate: financiamento da educação no governo Lula*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.